

# TRABAJO FIN DE MASTER

*“Programa de intervención para la mejora de habilidades sociales en estudiantes de segundo ciclo de Educación Primaria.”*

**Máster Oficial en Psicología de la Educación**

**Autor:** Nerea Manzano Rodil

**Tutor/es:** Isabel Cuevas Fernández

**Curso académico de la defensa:** 2016/2017



Programa de intervención para la mejora  
de habilidades sociales en estudiantes de  
segundo ciclo de Educación Primaria.

---

**Máster en Psicología de la Educación**

**Nerea Manzano Rodil**

**Curso 2016/2017**

Trabajo Fin de Máster

Tutora académica: Isabel Cuevas Fernández

## ÍNDICE

1. Resumen / Abstract.....	3
2. Introducción.....	4
2.1 Contextualización.....	5-6
2.2 Marco teórico.....	6-14
2.2.1 El concepto. ¿Qué entendemos por habilidades sociales?	
2.2.2 Habilidades relacionadas con el reconocimiento, expresión y gestión de emociones	
2.2.3 Habilidad de la empatía	
2.2.4 Habilidad para defender nuestras opiniones de manera constructiva	
2.2.5 Bases teóricas que sustentan la metodología de nuestro programa	
2.2.6 Contexto en el que surge la demanda	
3. Método.....	15-25
3.1 Participantes	
3.2 Materiales e instrumentos	
3.2.1 El programa	
3.2.2 Materiales	
3.2.3 Instrumentos de evaluación	
3.3 Procedimiento	
4. Resultados.....	25-31
5. Discusión.....	32-35
6. Referencias bibliográficas.....	35-39
7. Anexos.....	40-62

## **1. Resumen**

El objetivo del presente trabajo ha sido diseñar una intervención para mejorar las habilidades sociales en alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, en concreto, en una de las clases de 4º de primaria del centro en el que se han realizado las prácticas. Atendiendo a la demanda propuesta por el Departamento de Orientación del Centro, se ha decidido impulsar la adquisición de determinadas competencias –gestión constructiva de emociones, empatía y defensa constructiva de las opiniones-. El programa se ha diseñado e implementado en el seno del PAT. Se basa en un modelo socio-cognitivo y en una metodología experiencial, efectuando un diseño pre-post para analizar el cambio. Los resultados obtenidos, muestran una mejora en la búsqueda de estrategias para gestionar emociones negativas, en la empatía y en la defensa constructiva de las opiniones.

**Palabras clave:** Habilidades sociales, educación primaria, PAT, programa, gestión emocional, empatía, defensa de las opiniones.

## **Abstract**

The objective of the present study has been to design an intervention to improve the social skills in students of the second term of Primary Education, in particular, in one of the 4th grade classes of the center in which the practices have been carried out. In response to the demand proposed by the Department of Orientation of the Center, it has been decided to promote the acquisition of certain competences - constructive management of emotions, empathy and constructive defense of the opinions-. The program has been designed and implemented within the PAT. It is based on a socio-cognitive model and an experiential methodology, making a pre-post design to analyze the change. The results obtained show an improvement in the search for strategies to manage negative emotions, in empathy and in the constructive defense of opinions.

**Keywords:** Social Skills, Primary Education, PAT, programme, emotional management, empathy, defense of opinions.

## 2. Introducción

Delimitar el concepto de habilidad social resulta complejo debido a su naturaleza multidimensional y a su relación con otros conceptos afines –como por ejemplo, competencia social, inteligencia social, destrezas sociales, etc.- . Autores como Caballo (2005), (citado en Lacunza y González, 2011) definen este concepto como *“un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación”* (p.164).

Según plantea la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), los centros educativos tienen que adaptarse a las demandas de aprendizaje del alumnado y deben contar, por tanto, con todos los recursos necesarios para favorecer su desarrollo integral. Entre los contenidos curriculares que contribuyen al desarrollo de la competencia social y ciudadana, encontramos aquellos relativos al impulso de las habilidades sociales.

Las habilidades sociales ayudan al conocimiento de uno mismo y de los demás, ya que en las interacciones con los iguales, el niño aprende sobre uno mismo, sobre su propia identidad, por lo que es fundamental empezar a trabajarlo desde el principio de la escolarización. La enseñanza de las habilidades sociales debe abordarse del mismo modo en que se hace la enseñanza de otros aspectos, es decir, hay que enseñarlas de modo directo, intencional y sistemático, introduciendo las diferentes competencias que hacen posible el desarrollo de las habilidades sociales en los currículums (Monjas Casares, 2004).

Para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales, se requiere de la adquisición de determinadas competencias, como por ejemplo, mantener una conversación adecuada (comunicación de apoyo), defender nuestras opiniones de forma constructiva, expresar las emociones, etc. A continuación, se presenta el diseño de un programa de habilidades sociales con el que se pretenden trabajar determinadas competencias –gestión constructiva de las emociones negativas, empatía y defensa constructiva de las opiniones-, con el objetivo de que el alumnado afiance y adquiera estas competencias y con el fin último de mejorar algunos aspectos que puedan influir en el clima del aula.

El centro en el que voy a realizar dicha intervención pone en marcha numerosas medidas entre las cuales encontramos en Plan de Convivencia, dentro del cual

encontramos el marco protector, que engloba los diferentes aspectos curriculares, medidas organizativas, gestión del aula, etc. (Torrego, 2008). Este Plan de Convivencia potencia además la acción tutorial, y es por ello, que este programa se inserta en el seno del Plan de Acción Tutorial (PAT). Apuesta por la inclusión y trabaja diferentes factores, entre los cuales quieren impulsar el desarrollo de las habilidades sociales de todo el alumnado. Todo esto ayuda a que los diferentes escenarios sean más favorables para la convivencia dentro y fuera de las aulas. Apuesta por la inclusión y trabaja diferentes factores, entre los cuales quieren impulsar el desarrollo de las habilidades sociales de todo el alumnado. Todo esto ayuda a que los diferentes escenarios sean más favorables para la convivencia dentro y fuera de las aulas.

Para ilustrar nuestra propuesta, realizamos a continuación una breve contextualización de las condiciones desde las que se ha llevado a cabo este proyecto, para esbozar posteriormente un breve marco teórico que permita resaltar las bases que lo sustentan. Más adelante, se presenta el apartado de método y los resultados obtenidos, para terminar con un apartado de discusión que pretende valorar la propuesta e incluir algunas sugerencias de mejora.

### **2.1.Contextualización**

El proyecto que aquí se presenta constituye mi Trabajo Fin de Máster y está vinculado al Prácticum que he desarrollado durante este curso escolar en el Máster de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Este trabajo se ha llevado a cabo en un centro concertado de la zona norte de la Comunidad de Madrid. El proyecto presentado refleja el proceso de elaboración, implementación y evaluación de la propuesta, atendiendo a las demandas y necesidades del centro.

La propuesta nace desde el departamento de orientación (de ahora en adelante DO), compuesto por 13 miembros –entre los que se encuentran psicólogos especializados en la rama educativa, psicopedagogos, maestros especializados en pedagogía terapéutica, maestros especializados en audición y lenguaje, un fisioterapeuta y un auxiliar técnico III-, que atienden a un total de 1.200 alumnos. El DO constituye una importante pieza dentro del centro, ya que desde hace años es un importante promotor de iniciativas innovadoras, mejorar la calidad educativa del centro, atender la diversidad y las necesidades del alumnado, en especial de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Una de las tareas del DO también consiste en participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT), puesto que desde el departamento es valorado como uno de los aspectos principales de la acción educativa; por ello, se encargan de planificar acciones y promover un plan genérico de acción tutorial en el que se involucren todos los que van a formar parte en su desarrollo (PGA 2016/2017). Es por ello que nuestra propuesta se va a insertar desde esta área.

El DO ha comenzado durante este curso escolar a desarrollar un programa de habilidades sociales que se inició con la intención de mejorar las habilidades sociales básicas de los niños con necesidades educativas especiales y que se encuentran en un nivel de competencias muy similar. Se ha trabajado con dos grupos de alumnos; uno de ellos para alumnos de la E.S.O y el otro para alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria. Los alumnos suelen salir de sus aulas ordinarias en las sesiones de tutorías, en las cuales acuden a este taller de habilidades sociales impartidos por la maestra especializada en pedagogía terapéutica y la maestra especializada en audición y lenguaje. En este programa no se refuerzan contenidos de las asignaturas, sino que se da muchas más importancia a la adquisición de destrezas comunicativas, la relación de los participantes, el respeto, las normas básicas de convivencia, se fomenta la asertividad, el trabajo en equipo, el afrontamiento adecuado de determinados conflictos, la expresión de emociones positivas y negativas, la defensa de las opiniones, etc.

Atendiendo a la demanda del DO de la necesidad de trabajar con una de las aulas de 4º de primaria y con el fin de dotar a todos los y las estudiantes de herramientas que mejoren el modo en el que abordar diferentes conflictos nace la idea de revisar el diseño de dicho programa de habilidades sociales e implementarlo interviniendo con todo el grupo-clase, tal y como recoge el Proyecto Educativo del Centro.

A continuación, pasamos a exponer el marco teórico que sustenta nuestra propuesta.

## **2.2.Marco teórico**

### **2.2.1 El concepto. ¿Qué entendemos por habilidades sociales?**

Un alto porcentaje de nuestro tiempo cotidiano lo pasamos en alguna forma de interacción social, ya sea diádica o en grupos, y esta, es una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal (Monjas, 2004).

Durante muchos años, se han desarrollado gran variedad de programas y procedimientos para impulsar las habilidades sociales. A continuación, voy a exponer diferentes conceptualizaciones que proponen distintos autores.

En primer lugar, Kelly (2002) (citado en Lacunza y González, 2011) define a las habilidades sociales como un “*conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente*” (p.164). Por su parte, Castillo y Sánchez (2009), definen las habilidades sociales como un “*conjunto de hábitos –conductas, pensamientos y emociones- de las cuales disponemos los individuos para poder relacionarnos con los demás*” (p.51). Todas estas conceptualizaciones, incluyendo la de Caballo, citada en el apartado de introducción, están configuradas por una serie de elementos comunes, los cuales comparto con estos autores. El primer elemento común es que las habilidades sociales tienen que desarrollarse en un contexto interpersonal, es decir, en situaciones en las que se dé una interacción entre varias personas. En este contexto los individuos tienen que ser capaces de expresar de una manera adecuada sus sentimientos, deseos, opiniones, derechos o actitudes, respetando los de los demás y todo esto favorecerá, por tanto, las relaciones con los demás – hacer amistades, integrarse en un grupo, participación activa en la clase, etc.-

Existen numerosos programas centrados en impulsar el desarrollo de las habilidades sociales, como por ejemplo, “*Habilidades Sociales*” de Arándiga y Tortosa (1996), “*Habilidades Sociales*” de Álvarez Hernández (1997), “*Como mejorar tus habilidades sociales*” de Roca (2014) o el “*Programa de Habilidades para la Interacción Social para niños y adolescentes (PEHIS)*” de Monjas Casares (2004), sobre el cual nos hemos apoyado para la realización de las distintas sesiones de esta intervención. Todos estos programas trabajan diferentes aspectos, para que el alumnado sea capaz de comunicarse de forma eficaz en distintos contextos, expresar sus emociones, empatizar, tomar decisiones, resolver conflictos, defender sus derechos, ser asertivos, entre otras.

De entre las diferentes habilidades necesarias para interactuar de un modo adecuado con los demás y según el momento evolutivo en el que se encuentra el alumnado con el que vamos a trabajar (8-9 años), hemos decidido –ajustándonos a la demanda inicial del centro- centrarnos en la *gestión constructiva de emociones negativas, la empatía y la defensa constructiva de las opiniones*.



A continuación voy a exponer la justificación de porque se han seleccionado estas competencias concretas.

### **2.2.2 Habilidades relacionadas con el reconocimiento, expresión y gestión de emociones**

La primera parte de nuestro trabajo se va a centrar en trabajar la expresión de emociones tanto como positivas como negativas y la gestión constructiva de éstas. La habilidad para regular emociones es un recurso muy importante para la aceptación del niño por parte de los pares (Lacunza y González, 2011) pero, a la cual, no se le da tanta importancia durante los años escolares. Autores como Gallego (2004) (citado en Viloria, 2005) afirman que la inteligencia emocional es la armonización del proceso que configura la inteligencia humana.

Controlar las reacciones emocionales permite a las niñas y los niños comprender las diversas variables de una situación social y no sentirse sobrepasado por éstas. Para justificar el porqué de trabajar esta habilidad vamos a comenzar definiendo el concepto de Competencia Emocional, al que nos podemos referir también con el nombre de *Educación Emocional* o *Educación Socio-Emocional* (Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010). La competencia emocional es definida por algunos autores como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2012). Entendemos, por tanto, la competencia emocional debe ser abordada desde la educación formal.

Desde la aparición de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y según se retoma en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), se defiende el impulso de la Competencia Emocional como un aspecto clave en el desarrollo integral de las personas. En su preámbulo explicita que *“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”* (p.1.). Así mismo, tanto en Educación Infantil, como en Educación Primaria y Secundaria, se establece como objetivo el de *“desarrollar sus capacidades afectivas”* (Capítulo I, Artículo 13, apartado d).

Sin embargo, retomando un trabajo reciente y parafraseando a Micó (2015), dependiendo del enfoque teórico sobre el desarrollo emocional que adoptemos como marco de referencia, la competencia emocional puede ser entendida de un modo u otro.

Se pueden enumerar tres enfoques principales: el enfoque de la Inteligencia Emocional propuesto por Goleman (1995), el enfoque del Desarrollo y la Autorregulación emocional y por último el enfoque Sociocultural. La clasificación de competencias que proponemos en este trabajo se aproxima mucho al enfoque del Desarrollo y la Autorregulación emocional, el cual propone –reconocimiento, expresión, regulación y empatía- (Ashiabi, 2000; Denham, 2007) (citados en Micó, 2015), los cuales vamos a trabajar en nuestras sesiones, por lo que coincidiríamos con este enfoque respecto a las competencias a trabajar. Sin embargo, este enfoque no aporta una metodología clara de trabajo, y es por ello que decidimos centrarnos en el enfoque Sociocultural, con el cual compartimos total afinidad. Desde esta perspectiva, las funciones de desarrollo cultural de las personas aparecen primero en un plano social –interpsicológico- para después aparecer en el interior del sujeto –intrapsicológico-.

Bisquerra (2003), propone algunas habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia emocional, en las cuales nos hemos basado para desarrollar nuestra propuesta:

- Conciencia emocional, que sería la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás (Bisquerra y Pérez, 2007). Dentro de esta capacidad se incluyen aspectos como dar nombre a las emociones, la toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás. Por el momento evolutivo en el que se encuentran los alumnos con los cuales hemos realizado la intervención (8-9 años) consideramos que esta habilidad ya tendría que estar adquirida, pero comprobaremos que así sea. Esta habilidad se describe según Goleman (1995) como la habilidad emocional fundamental, por lo que es muy importante que esté asentada. Este autor también explica que las personas que son conscientes de sus estados emocionales en el momento que se experimentan, gozan de una vida emocional más desarrollada y tienden a ser personas más autónomas.
- Regulación emocional, que la definiríamos como la capacidad que permite controlar determinados comportamientos de manera que podamos responder de manera flexible a lo que sucede a nuestro alrededor. Esta capacidad implica tomar conciencia de la relación entre la emoción y el comportamiento, lo que requiere tener buenas estrategias de afrontamiento de emociones, en concreto, emociones negativas. Por estos motivos, entre otros, consideramos que la edad del alumnado que va a participar en nuestra intervención constituye en momento

ideal para trabajar esta habilidad. Según Agulló, Filella, García, López y Bisquerra (2010) de esta habilidad podríamos derivar la expresión emocional apropiada tanto de emociones negativas como positivas, autogenerar emociones positivas y las habilidades de afrontamiento.

En esta intervención me he centrado muy concretamente en trabajar determinadas estrategias para afrontar la emoción de la tristeza o el enfado de manera constructiva.

### **2.2.3 Habilidad de la empatía**

En segundo lugar, también he querido fomentar el desarrollo de la empatía. Algunos autores como Hoffman (1975) y Davis (1983) (citados en Garaigordobil y Maganto, 2011), conceptualizan la empatía como la *“capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos y destacando la capacidad para discriminar entre el propio yo y el de los demás”* (p.256). Según estos autores un trabajo constante y sistemático de la empatía ayuda al desarrollo de la competencia emocional, sus habilidades comunicativas, consiguiendo así una mejor regulación emocional. Autores como Garaigordobil y García de Galdeano, 2006, Warden y Mackinnon, 2003 (citados en Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014) han puesto de manifiesto diferentes estudios centrados en la empatía en niños/as y adolescentes indican que esta contribuye a la mejora de las habilidades sociales.

Sobre los 7 u 8 años es cuando los niños/as consiguen ser conscientes de la existencia de pensamiento propios y diferentes en otras personas (Caruana y Tercero, 2011) por lo que la etapa en la que se encuentra el alumnado con el que vamos a realizar la intervención sería clave, promoviendo de este modo la toma de conciencia y responsabilidad de las consecuencias que pueden tener nuestras acciones en otros.

En síntesis, es importante justificar por qué trabajamos esta competencia después de trabajar la gestión emocional, y es que, es fundamental que en primer lugar seamos capaces de reconocer y regular nuestras emociones y después pasar a reconocer lo que el otro está sintiendo y compartir su experiencia emocional.

### **2.2.4 Habilidad para defender nuestras opiniones de manera constructiva**

Finalmente junto a las competencias anteriores trabajaremos la habilidad de defender las opiniones propias de manera constructiva lo que significa manifestar a las

otras personas tu visión personal, tu punto de vista, tus ideas y tu postura respecto a determinados temas y situaciones (Monjas Casares, 2004). Según esta autora, cuando nos relacionamos con otras personas y queremos defender nuestra opinión es necesario: a) hacerse atender por otras personas b) decir lo que piensas sobre el tema o situación c) defender tus opiniones si son ignoradas o criticadas. Para ello, es importante prestar mucha atención a la comunicación y es por ello que vamos a tratar con el alumnado algunos de los principios de la comunicación de apoyo (PCA) (Whetten y Cameron, 2007), como por ejemplo, potenciar una comunicación -descriptiva y no valorativa-, -orientada al problema, no a la persona-, -validante, no invalidante-, -específica, no global-, y -conjuntiva, no disyuntiva. La intención de incorporar estos principios en éste bloque de contenidos es reflexionar sobre la importancia de comunicarse de una forma u otra, lo cual nos ayuda a transformar nuestra comunicación dándole un enfoque más constructivo, positivo y claro.

En este sentido, algunos autores hacen hincapié en la importancia de la comunicación tanto para expresar y regular nuestras emociones, como para el desarrollo de la empatía, resaltando aspectos como la importancia de reconocer lo que el otro está sintiendo y compartir su experiencia emocional, con el fin de crear un marco para la comunicación; fomentando la escucha activa, por ser la base de las relaciones sociales, o promover el desarrollo del lenguaje no verbal, puesto que permite que el mensaje sea captado por los demás con mayor facilidad (Gallego y Gallego, 2004). A pesar de que en este programa solo vamos a centrarnos en algunos de los PCA, un trabajo más sistemático, nos ayudaría a favorecer el marco de la comunicación. En síntesis, nuestro fin último es que el alumnado consiga ser capaz de ser capaces de defender sus opiniones de manera constructiva, sin ser autoritarios, ni agresivos en el diálogo.

### **2.2.5 Bases teóricas que sustentan la metodología de nuestro programa**

Existen numerosos programas de habilidades sociales, lo cual pone de manifiesto la necesidad de sistematizar este tipo de intervenciones, sobre todo a lo largo de la educación infantil y educación primaria (Viloria, 2005). Después de analizar algunos de los programas destinados a edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, encontramos que programas como “*Programa de Habilidades para la Interacción Social (PEHIS)*”, el cual, introduce componentes de intervención como el modelado, *role-playing* y *feedback*, que permiten hacer visibles los procesos cognitivos que subyacen a la utilización de las distintas estrategias. Como por ejemplo, enfrentarse a

situaciones simuladas para poner en marcha estas estrategias y reflexionar conjuntamente sobre los aspectos logrados y las dificultades encontradas. Este programa contrasta con una gran mayoría de los programas analizados, que, basados en modelos más conductuales, suelen trabajar a través de la utilización de fichas para realizar en los centros o en casa. Mi proyecto se basa en una metodología más afín a la empleada en el programa PEHIS, con una base cognitiva y experiencial.

Para poder trabajar de manera adecuada es necesario que los alumnos compartan las diferentes perspectivas entre sí, poniendo en común las reacciones e interpretaciones personales, teniendo en cuenta también la opinión de los demás. Este proceso de construcción, favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y es de vital importancia que el alumnado se sitúe en un contexto de participación e interacción social (Bruning, Schraw y Ronning, 2002). Siguiendo estos criterios es por ello que nos situamos en un modelo socio-cognitivo.

En relación con la metodología que vamos a utilizar, este programa de intervención encaja con una metodología experiencial, como acabamos de mencionar. Retomando un trabajo reciente de López Casas (2015) esta metodología “*se realiza por medio de espacios de dialogo en los que se explicitan y ponen en común las experiencias cotidianas y significativas para el alumnado, así como la manera de abordar las dificultades presentadas, para después reflexionar sobre ello*”(p. 9). Este tipo de metodologías fomentan la participación entre los y las estudiantes, promueve la reflexión sobre diferentes experiencias personales y sobre diferentes situaciones dadas en contextos escolares, lo cual, contribuye de forma activa en la construcción de su aprendizaje.

Por otro lado, la estructuración de las sesiones combina explicaciones teóricas breves, ejercicios vivenciales, reflexión personal y retroalimentación sobre los ejercicios realizados. Estos componentes permiten interiorizar las estrategias que se van a trabajar. En nuestro programa, se presentan diferentes casos que provienen de las propias experiencias del alumnado o son propuestos por la autora de la intervención teniendo en cuenta la edad y el contexto en el que se sitúan los estudiantes y después se procede a ilustrar, a través del modelado, para después poder representar las situaciones mediante un *role-playing*, poniendo así en práctica las estrategias trabajadas de forma más autónoma.

Por último, se efectúa una reflexión conjunta en y sobre la acción (Schön, 1992) en la que tanto la tutora del aula como yo contribuíamos, efectuando así, una reflexión

guiada. El *feedback* se ofrecía durante y tras el *role-playing* y era facilitado tanto por mí como por los demás compañeros, de tal modo que se favorecía la comprensión de la estrategia y su posterior aplicación.

Finalmente esta metodología puede aplicarse a grupos pequeños o medianos. En mi caso esto ha sido un factor facilitador, ya que algunas de las actividades se han realizado en gran grupo y otras en pequeño grupo. El adulto que guía puede llevar de este modo la dinámica de todo el grupo-clase e ir cediendo de manera progresiva el control (Coll, 2011).

### **2.2.6 Contexto en el que surge la demanda**

Como ya hemos mencionado en el apartado de contextualización, tras haber estado asistiendo a los talleres de habilidades sociales propuestos por el centro para los alumnos de necesidades educativas, e intentando dar cabida a la demanda del DO del centro, propuse la idea de trabajar en el diseño de un programa de habilidades sociales. Como bien sabemos, la escuela debe proporcionar una educación inclusiva y no discriminatoria (López, Echeita y Martín, 2009) y es por ello que se propone el diseño e intervención de un programa con todo el grupo-clase y no solo con los alumnos de necesidades educativas.

Esta decisión fue fruto del acuerdo alcanzado entre la Orientadora, la tutora y la autora de este trabajo y realizamos la propuesta desde el seno del PAT, entre otras razones porque el/la tutor/a es una figura fundamental para el alumnado. En un primer momento se pretendía trabajar desde un modelo de asesoramiento educativo, para conseguir una demanda ajustada y construida conjuntamente entre los distintos agentes que permitiese dar respuesta a las necesidades del alumnado. Para que esto sea posible, es necesario, entre otras cosas, que la asesora y la asesorada estén en constante comunicación (Martín y Solé, 2011) y es aquí donde tuvimos el principal problema en la realización de nuestra propuesta.

Ante la imposibilidad de poder realizar un trabajo conjunto asesoramiento con la tutora del aula por falta de tiempo disponible de esta, se optó por efectuar una elaboración del diseño del programa, en el cual la tutora del grupo solo participaba en determinados momentos puntuales como supervisora. La tutora del grupo estuvo presente en todas las sesiones como observadora no participante. Una vez finalizada cada una de las sesiones, se dedicaba un breve periodo de tiempo a intercambiar

impresiones sobre el desarrollo de la misma, con vistas a efectuar ajustes –menores-en relación con la dinámica de las sesiones.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el **objetivo general** de este trabajo es diseñar e implementar un programa de intervención que mejore algunas habilidades sociales en el alumnado de cuarto de Educación Primaria, con el fin último de contribuir a la mejora del clima de trabajo y convivencia en el aula.

Los **objetivos específicos** de este trabajo en relación con el alumnado son los siguientes:

- Que sean capaces de reconocer y gestionar de manera constructiva sus emociones negativas
  - Mejorar el reconocimiento de las emociones negativas en uno mismo y en los demás.
  - Promover la expresión adecuada de emociones negativa y gestionarlas de manera constructiva.
  - Potenciar respuestas adecuadas ante las emociones negativas de los demás.
- Avanzar en la capacidad empática
- Mejorar la defensa de sus derechos
  - Ser capaz de decir que no a otros compañeros/as, sin herirles, cuando sus demandas no se ajustan a mis necesidades.
  - Rechazar peticiones que nos hacen otras personas cuando no estamos de acuerdo con ellas o no queremos/podemos hacerlas.
  - Defender el punto de vista propio frente al de los demás, respetando la opinión de otras personas.

En **relación con la docente** el objetivo que me he plantado, dado que ha sido imposible llevar a cabo un proceso de asesoramiento colaborativo, se circunscribe a analizar su satisfacción con el programa y la utilidad de este, a fin de implementar mejoras.

### **3. Método**

#### **3.1 Participantes**

La población para la que se ha diseñado el programa fue el alumnado correspondiente al grupo 4º A de primaria del centro en el que se han realizado las prácticas. Este centro privado-concertado, católico y bilingüe y de línea 3, está situado en la Zona Norte de la Comunidad de Madrid.

El grupo al que va dirigido el programa ha sido seleccionado a petición del Departamento de Orientación del centro, debido a que se habían percibido algunas dificultades en las relaciones entre los alumnos. El grupo está compuesto por 26 alumnos y alumnas, equilibrado en cuanto al sexo y la mayoría de ellos tienen edades comprendidas entre los 8 y los 9 años. En el programa han participado solo 24 de los 26 niños y niñas debido a que las familias de estos niños no dieron su consentimiento. Dentro del grupo hay dos niños con necesidades educativas especiales, de los cuales solo uno de ellos participó en la intervención.

La tutora del aula mostró inicialmente motivación hacia el aprendizaje de nuevas estrategias formativas para el futuro desarrollo en el aula de intervenciones análogas. Por falta de tiempo ha sido imposible colaborar con ella de forma sistemática en el diseño, implementación y evaluación de la intervención. No obstante, la tutora estaba presente en todas las sesiones, pese a que adoptaba un papel secundario. Tras cada sesión, se intercambiaban impresiones con la tutora a fin de poder mejorar y ajustar algunos componentes de la intervención.

Así mismo, las tutoras de los otros dos grupos de 4º de primaria se ofrecieron para participar en la implementación del programa, pero debido a los días festivos y a la dificultad para poder recuperar las sesiones, ha sido imposible implementarlo en estas dos aulas.

#### **3.2 Materiales e instrumentos**

##### **3.2.1 El programa**

Los contenidos del programa se desarrollan en 7 sesiones (más dos de evaluación pre-post), divididos en tres bloques. El primer bloque estará formado por dos sesiones, las cuales se centrarán en el reconocimiento, expresión y gestión de emociones negativas. El segundo bloque, compuesto por otras dos sesiones, se centrará en trabajar la habilidad empática diferenciando entre empatía afectiva y empatía cognitiva; la primera para darnos cuenta de lo que sentimos, en respuesta a las emociones y



sentimientos de los demás, y la segunda para ser capaces de comprender las emociones y sentimientos de los demás, fundamentalmente las emociones negativas que trabajaremos en el bloque I. Por último, el tercer bloque, que se dividirá en dos sesiones, trabajara la defensa de nuestros derechos, en concreto, la defensa de nuestra opinión y punto de vista frente al de los demás, que se vincula con los dos bloques anteriores. Estos tres bloques, hacen un total de 6 sesiones. Adicionalmente, la primera sesión de la intervención, se dedicó a una primera toma de contacto con el alumnado en la que se trabajan contenidos relacionados con las emociones y autoafirmaciones positivas (los cuales suponemos que por la edad de los alumnos ya están más asentados) y se efectuó una breve introducción a las emociones negativas. Cada una de las sesiones cuenta con dos o tres actividades, dependiendo del tiempo estimado para su desarrollo y el contenido a trabajar.

A continuación, la tabla 1 recoge de forma sucinta los objetivos específicos de cada bloque:

Tabla 1. Objetivos específicos de cada bloque

	<b>Objetivo</b>	<b>Nº Sesión</b>
<p><b>Bloque I</b> Identificación, reconocimiento y gestión de emociones negativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promover la mejora en la identificación de emociones positivas y negativas.</li> <li>-Promover la mejora en el reconocimiento de emociones negativas en uno mismo y en los demás.</li> <li>-Promover la expresión adecuada de emociones negativa.</li> <li>-Gestionar de manera constructiva las emociones negativas.</li> <li>-Promover una respuesta adecuada ante las emociones negativas de los demás.</li> </ul>	<p>Sesión 2 Sesión 3</p>
<p><b>Bloque II</b> La Empatía</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar qué es la empatía.</li> <li>-Diferenciar entre empatía afectiva y empatía cognitiva.</li> <li>-Potenciar la habilidad de la empatía.</li> <li>-Ser conscientes de cómo se sienten los demás en determinadas situaciones significativas.</li> </ul>	<p>Sesión 4 Sesión 5</p>
<p><b>Bloque III</b> Defensa Constructiva de Mis Derechos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ser capaz de dar decir que no a otros compañeros/as, sin herirles, cuando sus demandas no se ajustan a mis necesidades.</li> <li>-Rechazar peticiones que nos hacen otras personas cuando no estamos de acuerdo con ellas o no queremos/podemos hacerlas.</li> <li>-Defender el punto de vista propio frente al de los demás respetando la opinión de otras personas.</li> </ul>	<p>Sesión 6 Sesión 7</p>

Los componentes metodológicos en los que se fundamenta el programa son los siguientes:

- Actividades de toma de conciencia/lluvia de ideas: estas actividades tienen como finalidad conocer y re-conocer (volver a conocer), algunos elementos que ya se han tratado y que quizás no recordábamos y que pueden ser muy útiles a la hora de trabajar determinados aspectos. El recordar determinados conceptos, por ejemplo, a través de una lluvia de ideas, no solo nos sirve como punto de partida para iniciar una actividad, sino que además nos hace tomar conciencia de que estos aprendizajes existían, pero quizás no estaban bien asentados. Las actividades de toma de conciencia/lluvia de ideas se emplean en aquellas sesiones orientadas a que el alumnado reflexione sobre sus conocimientos declarativos bien sobre conceptos –qué son los derechos- bien sobre los habilidades y estrategias a emplear –como defender tus derechos-es decir, bien para la enseñanza de conceptos o bien para la enseñanza de contenidos declarativos de procedimientos.

- Reflexión a partir de diferentes ejemplos y casos: Estas actividades ayudan a tomar conciencia y a trabajar en el propio contexto situaciones y experiencias cuyos efectos son parecidos a los que podemos experimentar en la realidad. Se emplean por tanto, para facilitar esta proximidad con los casos en la vida real. Estas actividades integran contenido de tipo conceptual y procedimental, los cuales, favorecen la posterior reestructuración de los conceptos trabajados y condiciones para un aprendizaje más estratégico de los procedimientos (Pozo, 2008), desarrollándose siempre junto con otras actividades que pongan en marcha estos esquemas y su reflexión.

- Actividades de explicación de la estrategia utilizando el modelado: el modelado consiste en la representación de la habilidad o la estrategia que queremos trabajar, en la cual se proporciona un desarrollo detallado de los pasos a seguir, facilitando así que el estudiante pueda comprenderlas y emplearlas en contextos análogos (Iborra, 2004). Para que las actividades de modelado sean eficaces es necesario que el alumnado comprenda para qué y cómo se usan, desentrañado bien las distintas

estrategias. En las sesiones, la autora del programa parte de diferentes situaciones con modelos “buenos” y “malos”, es decir, se trabajara con *modelado negativo*, que es aquel que parte de conductas no deseadas en ambientes naturales (Bandura y Benlove, 1968) y con *modelado positivo*, en el cual se modelan conductas adecuadas. Estas actividades favorecen el aprendizaje de contenido de tipo procedimental, estas además, se hacen en persona, lo que facilita el intercambio de información entre la persona que hace el modelado y las personas que lo observan.

- El *role-playing* o dramatización: mediante estas técnicas los alumnos dramatizan o representan determinadas situaciones de una manera espontánea, teniendo como objetivo principal la comprensión y vivencia de las situaciones representadas (Castillo y Sánchez, 2009). Estas autoras definen la técnica *role-playing* del siguiente modo, “*dos o más personas representen un papel ante una situación o caso concreto de la vida real. Actúan siguiendo el rol asignado e intentan interpretarlo de la manera más vivida y autentica posible*” (p.37). Para que un *role-playing* sea efectivo es necesario que las situaciones o casos con los que vamos a trabajar sean situaciones realistas, del día a día, para que los participantes puedan asumir el rol y manifestar los sentimientos y emociones que expresaría en esa situación. Es una técnica muy útil para trabajar, a fin de interiorizar, todo tipo de habilidades, procedimiento y contenidos actitudinales. Además con esta técnica se potencia la capacidad empática, ya que el aprendiz se pone en el papel del interlocutor y de este modo conoce mejor su punto de vista.

- *Feedback* sobre el proceso y reflexión: el *feedback* o retroalimentación permite la autorregulación por parte de los alumnos de sus procesos de aprendizaje. Comprende distintos comportamientos, pensamientos y emociones, que permiten mediante la revisión y la reflexión conjunta de la consecución de metas y objetivos (Zimmerman, 2000). El *feedback* utilizado en este proceso ha sido externo, es decir, que proviene de pares o de profesores. El *feedback* es inmediato, es decir, se da una vez que los alumnos han realizado las actividades correspondientes. Según indican algunos autores como Koedinger y Corbett (2006), este sería el más beneficioso, ya que motiva al alumnado y genera resultados más eficientes, permitiendo corregir errores de manera inmediata y dar cabida a la

explicación de la corrección, aunque en el caso de nuestra intervención, por falta de tiempo fue imposible dar cabida a volver a representar los roles y ver por tanto el grado de apropiación del *feedback* otorgado.

Todas las sesiones cuentan con esta misma estructura. Las actividades se presentan organizadas de este modo para favorecer el proceso de andamiaje de los contenidos que se van a trabajar (véase tabla 2).

### 3.2.2 Materiales

Los materiales empleados en las sesiones han sido diversos. Se elaboraron y emplearon los siguientes:

a) **Casos o situaciones utilizados en las actividades:** muchos de los casos o situaciones que han servido como material para desarrollar las actividades han surgido de las propias experiencias y vivencias del alumnado, aspecto que ha ayudado a que los alumnos se sitúen más en el contexto de estas. Esto es muy útil ya que se trabaja con experiencias del día a día. Algunos de los casos y situaciones han sido escogidas y redactadas por la autora de este texto, partiendo de las experiencias del alumnado y basándome en mi propia experiencia como docente. También se han seleccionado casos de dos programas de habilidades sociales específicos para el segundo ciclo de educación primaria, los cuales aparecen citados en las referencias. (véase en anexo 1)

b) **Fragmento de la película “Welcome to the Dollhouse” (ToddSolondz, 1995):** se escogió un fragmento de esta película para identificar el reconocimiento de una emoción negativa y para mostrar el afrontamiento de una emoción negativa de manera poco constructiva. La edad de los alumnos del video es de aproximadamente 10-11 años, el cual se encuentra aproximado a la edad de los alumnos con los que estamos trabajando. Además, es una situación que puede surgir en un contexto escolar, lo cual proporciona una proximidad contextual con ellos.

c) **Videos:** además del fragmento de la película nombrado anteriormente, se han utilizado dos videos, uno de ellos un corto llamado “Solo Respira” (Bayer-Salzman&Salzman, 2014), con el cual se pretende que el alumnado conozca una estrategia para afrontar una emoción negativa de manera constructiva. En este corto niños y niñas de entre 6-11 años, cuentan lo que

sienten en su cuerpo cuando están enfadados y como consiguen, por medio de una estrategia, calmarse para después hablar o solucionar el problema. El segundo video seleccionado llamado “*Los derechos de los niños*”, recomendado por la tutora del aula, ha sido escogido para la toma de conciencia del alumnado de que son los derechos. El video está protagonizado por una alumna del centro, lo cual ayudo a que fuese mucho más cercano para los alumnos.

**d) Fichas:** en determinadas sesiones se utilizaron fichas seleccionadas de un programa de habilidades sociales específico para el segundo ciclo de educación infantil (Arándiga & Tortosa, 1996). Estas fichas constan de casos narrados con ilustraciones que desarrollan una situación que queremos resolver. Estas fichas fueron seleccionadas para trabajar determinados contenidos del bloque III (defensa constructiva de mis derechos), en las cuales aparecen diferentes situaciones acompañadas de un dibujo, que representa esa situación. Las fichas seleccionadas se corresponden con los contenidos que se trabajan en el bloque III y es por ello por lo que se han seleccionado esas y no otras. Las fichas han tenido que ser adaptadas en cuanto al vocabulario utilizado, ya que, en algunos casos, no se ajustaba al contexto actual (véase anexo 2). Otra de las fichas fue elaborada por la autora de este texto, la cual consistía en un tabla en la que los alumnos tenían que pensar en diferentes estrategias para afrontar determinadas emociones negativas que pueden aparecer en nosotros ante determinadas situaciones. (véase en anexo 3).

### **3.2.3 Instrumentos de evaluación**

#### **a) Instrumentos relacionados con la eficacia del programa en el alumnado:**

Para analizar el cambio en las competencias del alumnado en relación con los objetivos propuestos, se emplearon los siguientes instrumentos para la evaluación inicial (pre) y final, tras la intervención (post).

Para evaluar *el Reconocimiento y la Gestión de Emociones negativas* se diseñó un caso.

El alumnado tuvo que leer, entender y reflexionar sobre cómo se siente una de las alumnas protagonistas de este caso A continuación, respondieron brevemente seis preguntas seleccionadas y adaptadas del cuestionario de evaluación final diseñado por Mico (2016). Las preguntas exploran el avance relativo a cada uno de

los objetivos específicos del primer bloque del programa. A saber, (a) mejorar el reconocimiento de las emociones negativas en uno mismo y en los demás; (b) promover la expresión adecuada de emociones negativa y gestionarlas de manera constructiva, y (c) potenciar respuestas adecuadas ante las emociones negativas de los demás. Para el análisis de las habilidades de reconocimiento/identificación de emociones se codificaron las respuestas a las preguntas abiertas de forma dicotómica (sí/no). Para alcanzar una fiabilidad intrajuez, se efectuaron en distintos momentos tres correcciones hasta alcanzar un Kappa de 1, es decir, que el 100% de las respuestas eran codificadas de la misma forma. En lo relativo a la gestión emocional, para ver si los cuatro ítems restantes podían agruparse en una única puntuación (media), a modo de escala, se calculó el Alpha de Cronbach, siendo éste .35. Por esta razón, se optó por analizar ítem a ítem, en la media que la escala no resultaba fiable.

En relación con la *Evaluación de la Empatía*, se decidió emplear el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). Este test está compuesto por 33 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: adopción de perspectivas, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática. Además los ítems se responden mediante una escala tipo Likert (1 totalmente en desacuerdo; 5 totalmente de acuerdo). En este trabajo seleccioné 13 ítems, los cuales consideré de gran utilidad para evaluar este bloque. Los ítems seleccionados pertenecen a la dimensión de *adopción de perspectivas*, ya que hacen referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona, a la dimensión de *alegría empática*, ya que estos ítems hacen referencia a ver si el alumnado es capaz de reconocer cuando sus compañeros se sienten bien y, por último, a la dimensión *estrés empático*, que se refiere a los problemas derivados de ponernos en el lugar de otra persona cuando “confundimos” nuestro estado emocional con las emociones negativas del otro (por ejemplo, tristeza, ira...) y no somos capaces de responder de forma adaptativa. Todos estos ítems se han seleccionado debido a que durante las sesiones del programa se trabajan estos contenidos. El cuestionario después de analizarlo, eliminamos 4 de los ítems, por lo que finalmente nos quedamos con 9 ítems, los cuales nos dan una fiabilidad Alpha de Cronbach .70 (aceptable)

Finalmente, para evaluar la percepción que tiene los estudiantes sobre si son capaces de *Defender de manera Constructiva los Derechos*, elaboré un cuestionario con 10 ítems de respuesta tipo Likert (1 totalmente en desacuerdo; 5 totalmente de

acuerdo) en el que se les demandaba con qué frecuencia el alumnado era capaz de defender sus derechos de manera constructiva ante diferentes situaciones, teniendo en cuenta también los diferentes contextos dentro del centro escolar, ya que es donde voy a trabajar. Este cuestionario ha sido diseñado basándome en el Cuestionario de Controversias (Johnson y Johnson, 2003), concretamente en los ítems relacionados con la escala de adopción de perspectivas. Tras analizar la fiabilidad global de la subescala, se eliminaron tres de los ítems para alcanzar una fiabilidad, según el Alpha de Cronbach de .71 (moderada).

**b) Cuestionario de satisfacción y percepción de utilidad del programa por parte de la docente: (véase anexo 6)**

A fin de conocer la satisfacción de la tutora con la intervención, se realizó un cuestionario con 8 preguntas, de las cuales 7 de ellas son preguntas abiertas y 1 de ellas son de puntuación (1-4, siendo 1 muy poco y 4 mucho). El cuestionario tiene la finalidad de que los docentes expresen si han notado un cambio en las habilidades trabajadas durante el programa, si le ha aportado algo como tutora, si cree que el programa ha sido útil y que aspectos del programa se pueden mejorar, con el fin último de introducir mejoras oportunas en esta intervención. El cuestionario se ha centrado principalmente en cuatro bloques temáticos; a) percepción de eficacia alumnado/tutora, b) propuesta de mejora, c) percepción de utilidad y ajuste y por último d) aspectos a mejorar.

### **3.3 Procedimiento**

En este trabajo se empleó un diseño pre-post con un solo grupo.

Se realizaron un total de 9 sesiones de 55 minutos cada una. El intervalo de tiempo entre cada sesión era de una semana. Tras la presentación a la tutora y la petición de las autorizaciones a las familias, el programa se inició a mediados del mes de Marzo. Las horas asignadas para el desarrollo de las sesiones han sido las correspondientes a la hora de tutoría del grupo, coincidiendo éstas en miércoles.

Las sesiones fueron desarrolladas desde mediados del mes de Marzo hasta finales del mes de Mayo, teniendo en cuenta las festividades y la semana santa que ha habido en medio. En la siguiente tabla se muestra el desarrollo del programa:



Tabla 2. Sesiones del programa, objetivos y desarrollo de las actividades

	Sesiones	Objetivos	Desarrollo	Actividad formativa
<b>Evaluación Inicial</b>		Evaluar inicialmente los aspectos relacionados con la gestión de emociones negativas, la habilidad empática y la defensa de las propias opiniones.	Se les facilitó diferentes instrumentos de evaluación que tenían que completar de manera individual en el espacio de aula.	
<b>Sesión Inicial</b>	<b>Sesión 1</b>	El objetivo de esta sesión es una primera toma de contacto con los alumnos, para ello realizaremos actividades relacionadas con las emociones positivas y las autoafirmaciones positivas y negativas	<p>1. Ser consciente de las emociones de uno mismo y de los demás.</p> <p>2. Ser conscientes de situaciones en las que nos decimos cosas positivas y negativas a uno mismo.</p>	Toma de conciencia
<b>Bloque I</b>	<b>Sesión 2</b>	Ser capaz de reconocer y gestionar de manera constructiva sus emociones negativas.	<p>1.Promover la mejora en la identificación de emociones positivas y negativas.</p> <p>2.Promover la mejora en el reconocimiento de emociones negativas en uno mismo y en los demás</p>	<p>Visionado de video</p> <p>Conocimientos previos.</p> <p>Modelado.</p> <p><i>Role-playing</i></p> <p><i>Feedback</i></p>

	<b>Sesión 3</b>		<p>1.Gestionar de manera constructiva las emociones negativas.</p> <p>2.Promover una respuesta adecuada ante las emociones negativas de los demás.</p>	<p>Lluvia de ideas: Conocimientos previos.</p> <p>Reflexión partiendo de diferentes casos y situaciones.</p> <p>Visionado de corto para reflexión final.</p>
<b>Bloque II</b>	<b>Sesión 4</b>	Avanzar en la capacidad empática.	<p>1.Identificar qué es la empatía.</p> <p>2.Diferenciar entre empatía afectiva y empatía cognitiva.</p>	<p>Lluvia de ideas: Conocimientos previos.</p> <p>Modelado.</p> <p><i>Role-playing</i></p> <p><i>Feedback</i></p>
	<b>Sesión 5</b>		<p>1.Potenciar la habilidad de la empatía.</p> <p>2.Ser conscientes de cómo se sienten los demás en determinadas situaciones significativas.</p>	<p>Lluvia de ideas: Conocimientos previos.</p> <p>Modelado.</p> <p><i>Role-playing</i></p> <p><i>Feedback</i></p>

<b>Bloque III</b>	<b>Sesión 6</b>	Aprender que son los derechos, en concreto la defensa de la opinión propia y el punto de vista propio, de tal manera que seamos capaces de defenderlo y saber rechazar peticiones que no nos convienen, a través de una comunicación adecuada, para no herir los sentimientos de la otra persona.	<p>1. Aprender qué son los derechos.</p> <p>2. Tomar conciencia de lo que pasaría si no tuviésemos derechos.</p> <p>3. Ser capaz de dar decir que no a otros compañeros/as, sin herirles, cuando sus demandas no se ajustan a mis necesidades.</p>	<p>Lluvia de ideas: Conocimientos previos.</p> <p>Visionado de video</p> <p>Reflexión partiendo de diferentes casos y situaciones.</p> <p><i>Feedback</i></p>
	<b>Sesión 7</b>		<p>1. Conocer diferentes elementos de la comunicación que nos ayudan a poder defender nuestros derechos de manera adecuada.</p> <p>2. Rechazar peticiones que nos hacen otras personas cuando no estamos de acuerdo con ellas o no queremos/podemos hacerlas.</p> <p>3. Defender el punto de vista propio frente al de los demás respetando la opinión de otras personas.</p>	<p>Lluvia de ideas: Conocimientos previos.</p> <p>Modelado.</p> <p><i>Role-playing</i></p> <p><i>Feedback</i></p>

<b>Evaluación final</b>	<p>Evaluar finalmente los aspectos relacionados con la gestión de emociones negativas, la habilidad empática y la defensa de las propias opiniones.</p>	<p>Evaluar finalmente los aspectos relacionados con la comunicación, la empatía y las estrategias constructivas que se habían trabajado.</p>	
-------------------------	---	--	--

La evaluación de las competencias se efectuó antes (pretest) y después de la implementación del programa formativo (postest).

En relación con las sesiones del programa, como puede apreciarse en la tabla 2, todas tienen una estructura semejante. Se abre la sesión con una lluvia de ideas para comenzar a trabajar contenidos que vamos a tratar en la sesión. Seguidamente se realiza la actividad central en la que se modela a través de un *role-playing*, dramatizando el caso que permite hacer visibles las estrategias, posteriormente se proponía otra situación –estructuralmente equivalente- y el alumnado en grupos pequeños preparaban su *role-playing* para abordar la situación. Después, se seleccionaba un grupo para evaluar su forma de afrontar y resolver el caso y se otorgaba *feedback*, cerrando la sesión con una reflexión en grupo grande sobre la acción de este grupo, en comparación a las dudas que surgiesen del resto de la clase. En este proceso se intentaba entonces relacionar los contenidos que vamos trabajando sesión a sesión.

Todas las sesiones del programa fueron implementadas por la autora del trabajo. La tutora del grupo estuvo presente en todas ellas como observadora no participante. Una vez finalizada cada una de las sesiones, se dedicaba un breve periodo de tiempo - 5,10 minutos- a intercambiar impresiones sobre el desarrollo de la misma, con vistas a efectuar ajustes –menores- en relación con la dinámica de las sesiones.

#### **4. Resultados**

##### **Efectos de la intervención**

Para contrastar el grado de avance del alumnado tras la intervención se efectúan dos tipos de análisis. Por un lado, cuando las dimensiones se han operativizado empleando puntuación continuas (por ejemplo, grado de avance para fomentar el bienestar del otro, grado de avance en ponerse en el lugar del otro), se han llevado a cabo contrastes (pre-post) empleando T de Student para muestras relacionadas. Por otro lado, para aquellas dimensiones que se han tratado a nivel dicotómico (reconocimiento/identificación de las emociones tristeza/enfado), se ha realizado en primer lugar, una prueba de fiabilidad intrajuez y, posteriormente, un análisis descriptivo a través de una tabla de contingencias.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a cada una de las variables bajo estudio antes y después de la intervención (véase tablas 3,4 y 5)

- **Eficacia del programa en relación con el reconocimiento/identificación de emociones y la gestión constructiva de estas.**

Para analizar la eficacia del programa respecto a este objetivo concreto, hemos dividido el análisis en dos partes; en primer lugar, analizamos la eficacia del programa en relación con el reconocimiento/identificación de emociones a través de una tabla de contingencia y, en segundo lugar, se analizó la calidad de las estrategias de gestión constructiva de emociones empleadas antes y después de la intervención.

En lo que respecta al reconocimiento e identificación de emociones los resultados muestran un efecto techo, ya que el 100% de la muestra reconoce la emociones de tristeza y enfado antes de la intervención, por lo que no se encuentran diferencias significativas.

En lo relativo a la gestión emocional, para contrastar la eficacia de los ítems seleccionados, efectuamos un estudio T de student para muestras relacionadas. En relación con el grado de avance en la identificación de habilidades comunicativas en otra persona, el alumnado no ha mejorado después de la intervención ( $p=.09$ ), sin embargo, podemos encontrar una mejora significativa en la búsqueda de estrategias para gestionar determinadas situaciones que llevan a la emoción de la tristeza. ( $t_{22}=4.44$ ;  $p=.000$ ). Por otro lado, también ha habido un cambio significativo que se relaciona con la búsqueda de estrategias para gestionar la emoción de la tristeza ( $t_{23}=2.41$ ;  $p=.03$ ). Por último, no se observa ningún avance en la expresión de habilidades para ayudar a otra persona ( $p=.20$ ).

A continuación, se presentan los resultados (véase tabla 3) obtenidos antes y después de la intervención, relativos a la calidad de las estrategias de gestión emocional.

Tabla 3. Media y desviación típica de la calidad de las estrategias de gestión de emociones empleadas antes y después de la intervención.

Estrategia	Antes		Después	
	M	Sd	M	Sd
Grado de avance en la identificación de habilidades comunicativas en otra persona	2.96	.859	3.25	.532
Grado de avance en búsqueda de estrategias que ayudan a la gestión de una situación que lleva a la emoción de la tristeza	2.43***	.992	3.61***	.656
Grado de avance en la gestión de la emoción tristeza	2.63*	.924	3.17*	.963
Grado de avance en la expresión de habilidades sobre como otra persona puede ayudar a que otro/a se sienta mejor	3.13	.680	3.38	.875

Nota. (p<.001) \*\*\*, (p<.05)\*

- **Eficacia del programa en relación a la empatía.**

Para contrastar la eficacia del programa en la variable bajo estudio efectuamos un estudio T de Student para muestras relacionadas. En relación con la variable de la empatía, el alumnado tras la intervención mejoró significativamente ( $t_{22}=2.72$ ;  $p=0.012$ ), es decir, el alumnado “adoptaba la perspectiva del otro” con más frecuencia que antes de la intervención.

A continuación se presentan los descriptivos relativos a la consecución del objetivo (véase tabla 4).

Tabla 4. Media y desviación típica en relación a la habilidad de la empatía antes y después de la intervención.

N	Antes		Después	
	M	Sd	M	Sd
23	3.35	.52	3.77*	0.49

- **Eficacia del programa en relación a la defensa de los derechos.**

Para analizar el efecto de las intervenciones sobre la percepción que tiene los estudiantes sobre si son capaces de defender de manera constructiva los derechos, se efectuó un análisis T de Student para muestras relacionadas. Los resultados muestran un avance significativo tras la intervención ( $t_{23}=8.09$ ;  $p=.000$ ).

A continuación se muestran la media y la desviación típica antes y después de la intervención (véase tabla 5).

Tabla 5. Media y desviación típica en relación a la percepción que tiene el alumnado sobre si son capaces de defender de manera constructiva sus derechos.

Antes			Después	
N	M	Sd	M	Sd
24	3.01	0.66	3.88***	0.42

- **Resultados de la satisfacción de la tutora con la intervención y aprendizajes incorporados.**

Respecto a la efectividad de la intervención y su nivel de satisfacción con el programa la tutora valoro positivamente (un 4 en una escala de 1 a 4) mi propuesta, tanto la organización de las sesiones y la selección de actividades, así como la organización y los materiales empleados. Por otro lado, en relación con los aprendizajes, la propia docente destacó que tras la intervención el alumnado resuelve sus conflictos sin la mediación de un adulto. Así, manifiesta que, en su opinión, los y las estudiantes son más autónomos a la hora de expresar sus emociones y sentimientos. En cuanto a lo que el programa le ha aportado a ella como docente, destacaba los materiales utilizados y la metodología llevada a cabo. Por otro lado, en respuesta a la pregunta de si sería capaz de implantar el programa de manera autónoma, la tutora respondió que sí y destacó que se podría utilizar el programa otros años y con otros grupos, sobre todo para aquellos grupos que no están cohesionados y cuya relación sociable no es muy buena.

Por último, en cuanto a los aspectos a mejorar, la docente no respondió a la pregunta.



## 5. Discusión

En relación con el objetivo general del programa, nuestros resultados parecen indicar una clara mejora, por parte del alumnado, en su percepción sobre la mayoría de las habilidades trabajadas durante las sesiones de nuestro programa. Es importante remarcar que aunque inicialmente se pretendía diseñar e implementar el programa en colaboración con la tutora, finalmente, por la disponibilidad horaria fue inviable, por lo que como he mencionado en alguna ocasión durante el trabajo, la tutora se limitó a otorgarme un pequeño *feedback* a fin de mejorar y completar algunos componentes de la intervención.

En primer lugar, discutiré los resultados encontrados en las habilidades trabajadas, empezando por los resultados relativos al reconocimiento/identificación y gestión constructiva de las emociones. Por un lado, los resultados parecen alcanzar un “efecto techo” en lo referido al reconocimiento e identificación de las emociones. Tal y como preveíamos, y de acuerdo con Bisquerra y Perez (2007), dada la edad de los y las (8-9 años) y el momento del desarrollo en el que se encuentran, era de esperar que todos o la gran mayoría del alumnado supiesen reconocer las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado. De hecho, se decidió utilizar la primera sesión del programa de toma de contacto para trabajar estos contenidos. Pensamos que este trabajo realizado con el alumnado puede haber ayudado a consolidar dichas habilidades.

Por otro lado, en cuanto a los resultados obtenidos respecto a la gestión constructiva de emociones no encontramos unos resultados tan favorables como cabía esperar; si bien es cierto, que el alumnado ha avanzado en lo relacionado con la búsqueda de estrategias para gestionar una emoción negativa, no se ha encontrado avance en otros aspectos: grado de avance en la identificación de habilidades comunicativas en otra persona y expresión de habilidades para ayudar a otra persona. Una posible explicación tentativa podría tener que ver con la estructura de la sesión, en la que se trabajaron las estrategias para gestionar emociones negativas, ya que esta contaba con un (Bayer-Salzman&Salzman, 2014) que permitía explicar y modelar de manera muy sencilla diferentes estrategias y ello puede haber contribuido a promover el cambio. En contraste con otras actividades menos visuales en las que el modelado no ha sido captado de la misma forma que el video. Además, es posible que no hayamos encontrado más cambios debido al escaso número de sesiones y actividades de práctica individualizada acompañada de un *feedback* mas personalizado, dado que si bien todos participaban al realizar algún *role-playing*, solo un grupo (el seleccionado para la

corrección) recibía un análisis pormenorizado de las estrategias utilizadas. A esto se suma que solo se han podido emplear dos sesiones de cincuenta minutos por cada bloque de habilidades.

Con respecto a la habilidad de la empatía, los resultados han sido más favorables. Considero que los casos propuestos en las actividades eran muy cotidianos para el alumnado, es decir, muy cercanos a su día a día y con lo cual, el alumnado se ha sentido identificado, lo que ha favorecido el desarrollo de las actividades de *role-playing*.

No obstante a pesar de que los resultados han sido favorables, pensamos que podrían haber sido mejores. Puede que el instrumento de evaluación empleado haya sido complejo de comprender por el alumnado. Al realizar tanto la evaluación inicial (pre) y la final (post), observé que muchos de los estudiantes no comprendían bien los ítems, por lo que al encontrarse puntuaciones medias y no altas, nos lleva a pensar en un sesgo de respuesta hacia las puntuaciones medias.

Asimismo, para mejorar este aspecto del programa, una posibilidad sería, llevar a cabo una búsqueda más exhaustiva de materiales estandarizados que sirvieran para evaluar de manera más fiable las habilidades trabajadas, con instrumentos más ajustados a la edad del alumnado. Otra efectuar un análisis más directo de cómo abordan los casos y situaciones planeadas a lo largo de las sesiones, efectuando un análisis más cualitativo de su evolución (análisis de grabaciones de los casos) y completar este estudio con entrevistas o grupos de discusión con el alumnado.

En relación con el objetivo relacionado con la defensa de los derechos u opiniones de manera constructiva, encontramos resultados favorables. A pesar de esto, considero que el cuestionario inicial y final cumplimentado por los/las estudiantes, antes y después de la intervención, no recoge todos los aspectos finalmente trabajados en el programa. El cuestionario que elaboré, basándome en Cuestionario de Controversias de Johnson & Johnson (2003), no recoge, por ejemplo, las habilidades comunicativas. De esta forma, los aspectos vinculados a la comunicación de apoyo trabajados en las sesiones relacionadas con esta competencia, no fueron evaluados, por lo que, no podemos saber la evolución de estas habilidades comunicativas.

A pesar de esto, considero que trabajar estas habilidades relacionadas con la defensa de la opinión de manera constructiva ha contribuido a la sensibilización y a la toma de conciencia a la hora de resolver conflictos menores que pueden suceder en el contexto escolar.

Algo que creo que ha sido un punto débil durante la implantación de las sesiones y que por tanto, ha contribuido a que los resultados no sean tan buenos como se esperaba, ha sido no poder retomar, -por falta de tiempo-, las representaciones de los *role-playing* realizados durante las sesiones una vez otorgado el *feedback*, ya que esto hubiese ayudado a consolidar la estrategia, sobre todo aquellas, que por tiempo se han trabajado más rápidamente.

Para finalizar creo que el mayor hándicap que ha tenido mi intervención ha sido el no poder colaborar dentro de un marco de asesoramiento educativo- por falta de tiempo-, con la tutora del aula, es decir, no haber podido realizar un proceso de asesoramiento colaborativo entre la tutora, el DO y yo como alumna de prácticas. Autoras como Martín y Solé (2011) afirman que la colaboración conjunta entre todos los agentes implicados es una de las condiciones necesarias para que el proceso de asesoramiento conlleve a un resultado exitoso, por lo que es posible que esto también haya influido en los resultados obtenidos.

Sánchez (1998), por su parte, afirma que se debe dar un abordaje y resolución colaborativa entre el asesor y el asesorado, sin la totalidad de la responsabilidad de la resolución del problema sobre un único agente, sino que ambos se distribuyan las pautas de actuación y de abordaje del problema de tal forma que el éxito de la intervención provenga de la actuación conjunta de los agentes. Por estos motivos, creo que el proceso de asesoramiento es fundamental y creo que con mi propuesta he podido construir un primer paso para dar una respuesta a la demanda inicialmente formulada, y quizás he permitido a la tutora tomar conciencia sobre posibles nuevas maneras de trabajar estas competencias en el aula, incorporando nuevos componentes metodológicos y nuevas estrategias, pero consciente de que un programa de este tipo tiene que llevar a la tutora a un nivel de cambio, que sería posible llegar con un proceso de asesoramiento, el cual yo no he podido conseguir.

Asimismo, en la elaboración e implementación del programa, y como ya hemos mencionado a lo largo del trabajo, solo contamos con la participación de uno de los grupos de 4º de Educación Primaria. Sería muy conveniente que de cara a una futura puesta en marcha de este programa en el centro, se consiguiese implicar a los demás grupos tanto de 4º como de 3º de primaria, así como a sus tutores/as de aulas, para así trabajar en todos los grupos y acordar entre todos diferentes pautas de actuación.

Considero también, que se puede ampliar el diseño de esta intervención, de tal manera que se promueva el desarrollo de estas competencias a lo largo de todo el curso escolar, profundizando más en cada una de las habilidades trabajadas.

Antes de finalizar, me gustaría reflexionar sobre lo que la realización de este trabajo ha supuesto para mi formación. En primer lugar, me ha permitido ampliar mis conocimientos teóricos sobre habilidades sociales y diferentes competencias a través de las cuales se puede impulsar el desarrollo de estas. Además, me ha permitido afianzar los conocimientos que ya tenía sobre los centros educativos, su organización y su forma de trabajar en el día a día. El proceso de diseño e implantación del programa, realización de evaluaciones y análisis de resultados, me ha permitido adquirir los conocimientos necesarios para poder realizar todo el proceso. A pesar de que no he podido llevar a cabo un proceso de asesoramiento educativo, sí que tuve la oportunidad de estar en contacto en un primer momento con la Orientadora y la tutora del aula, con las cuales tuve que ponerme de acuerdo y discutir las competencias más adecuadas para trabajar con los alumnos/as. Además de esto también tuve que comunicarme con el director del centro, la coordinadora de Primaria y preparar autorizaciones para las familias para recibir el consentimiento y poder comenzar con la implementación.

Realizar este trabajo me ha hecho poder adoptar una visión diferente a la que yo estoy acostumbrada, ya que, como maestra me he dado cuenta de la importancia que tiene colaborar con los diferentes agentes educativos del centro ya que esto influirá positivamente en la educación de nuestros alumnos.

Me gustaría, en último lugar, concluir este trabajo agradeciendo al centro por las posibilidades de participación que se me han ido brindando a lo largo de mi Prácticum. Creo que esta experiencia me ha dado la oportunidad de acercarme a la realidad de los centros educativos y me ha permitido analizar aquellos aspectos que promueven o dificultan el cambio hacia una mejora de la calidad de nuestras escuelas. También me gustaría agradecer a los distintos profesionales del DO por su disponibilidad y ayuda y finalmente a todos los profesores que han colaborado en todos mis aprendizajes, enriqueciéndome y ampliando mi mirada a lo largo de todo el proceso.

## 6. Referencias bibliográficas

Agulló, M.J., Filella, G., García, E., López, E., & Bisquerra, R. (Coord). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE

Álvarez Hernández, J. (1997). Habilidades Sociales. *Editorial Escuela Española*, SA.

Arándiga, A. V., & Tortosa, C. V. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Editorial: Marfil.

Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82

Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones?* Espulges de Llobregat: Cuadernos Faro.

Bruning, R. H., & Schraw, G. J. y Ronning, R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid. España: Alianza Editorial S.A.

Caruana, A., & Tercero, M. (2011). Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años. *Valencia: Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana*.

Casares, M., & Moreno, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo.

Coll, C. (2011). Enseñar y aprender. Construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Madrid: Alianza, 31-61

Castillo, S., y Sánchez, M. (2009). Habilidades Sociales. Barcelona: Altamar.

Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC

Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.

Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento: Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 131-147.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Gorostiaga, A., Balluerka, N., Soroa, G. (2014). *Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional*. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2003). Controversy and Creativity. In D.W. Johnson & R.T Johnson (Eds.), *Joining together. Group theory and group skills* (pp. 319-365). New Jersey. Pearson Education.

Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: D.D.B.

LOE, Ley Orgánica de Educación (2006).

LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

López Casas, A. (2016). Mejora de las habilidades para la resolución de conflictos a través del plan de acción tutorial (Trabajo Fin de Máster).

Lopez, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria

Obligatoria, *Cultura y Educacion*, 21(4), 485-496. DOI:  
10.1174/113564009790002391.

Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E.Martín e I.Solé (Coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. 15(3). Barcelona: GRAÓ.

Micó Lobato, M. (2015). El desarrollo de la competencia emocional: diseño e implementación de una intervención desde el PAT y el aula. (Trabajo Fin de Máster).

Monjas Casares, M. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Valladolid, España.

Monjas Casares, M. I. (2004). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes.

Programación General Anual (2016-2017). Centro de Prácticum.

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE.

R Benzaquén, J Cohen (2005) *La inteligencia emocional en el aula: proyectos, estrategias e ideas*. Editorial Pax México, 2005.

Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91, 55-77.

Schön, D. A. (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En D. A. Schön (Ed), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales* (pp. 33-48). Madrid: Paidós.

Torrego, J. C. (Coord.). (2008). *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza

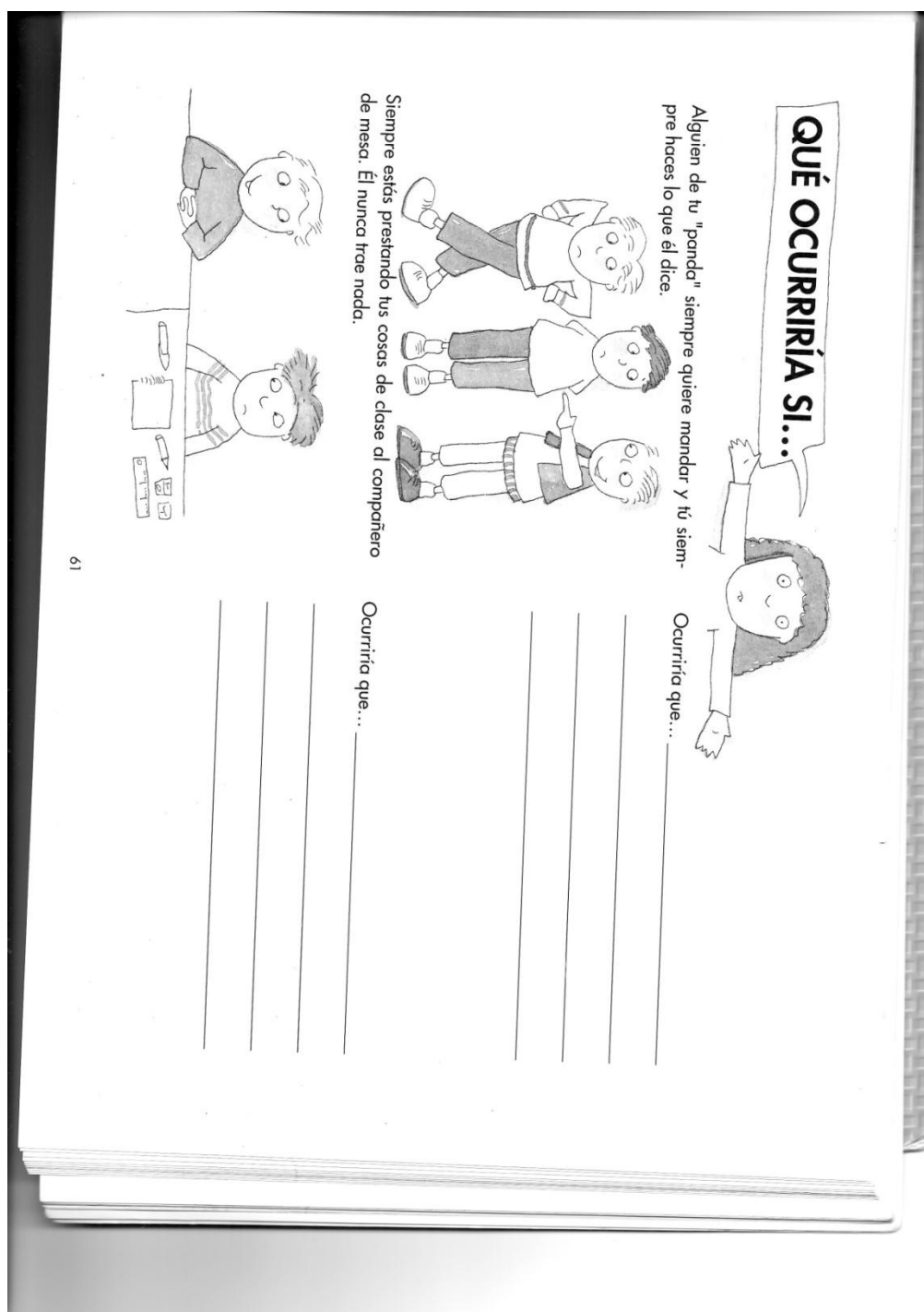
Viloria, A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores.

Whetten, D. A. & Cameron, K. S. (2007). *Developing Management Skills*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.



## 7. Anexos

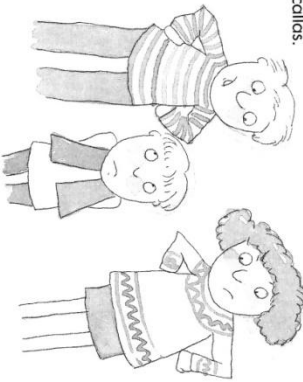
### Anexo 1. Casos de dos programas de habilidades sociales específicos para el segundo ciclo de educación primaria



## Anexo 2. Ficha programa habilidades sociales para 2º ciclo de educación primaria


Te están "echando la culpa" de algo que no has hecho y tú te callas.

Ocurriría que...




Te ha devuelto menos dinero del debido al comprar chucherías en el quiosco y tú no has dicho nada.

Ocurriría que...



62

### Anexo 3. Ficha elaborada por la autora del texto. Estrategias

Situación	Emoción	Primer impulso	¿Me conviene esta respuesta?	Respuestas posibles
1			¿Me conviene esta respuesta? 	
2				
3				
4				
5				

### Anexo 4. Programa de habilidades sociales diseñado por la autora del texto

#### Sesión 1. Emociones y autoafirmaciones positivas. Introducción a las emociones negativas

El objetivo de esta sesión es una primera toma de contacto con los alumnos, para ello realizaremos actividades relacionadas con las emociones positivas y las autoafirmaciones positivas y negativas. Los alumnos se encuentran en un momento de su desarrollo en el que estos contenidos suelen estar asentados, por lo que es una manera de que ellos se sientan seguros a la hora de realizar las actividades. Se introducirán las autoafirmaciones negativas en la última actividad para dar paso al primer bloque del programa.

#### Actividad 1. Termómetro emocional

**Objetivo:** tomar conciencia de estado emocional del momento e identificarse con uno/a mismo/a.

**Síntesis de la actividad:** los alumnos tendrán que pintar la parte del termómetro por debajo del número marcado, dependiendo de su estado emocional, siendo el número 0 el más negativo y el 10 el optimo.

**Material:**

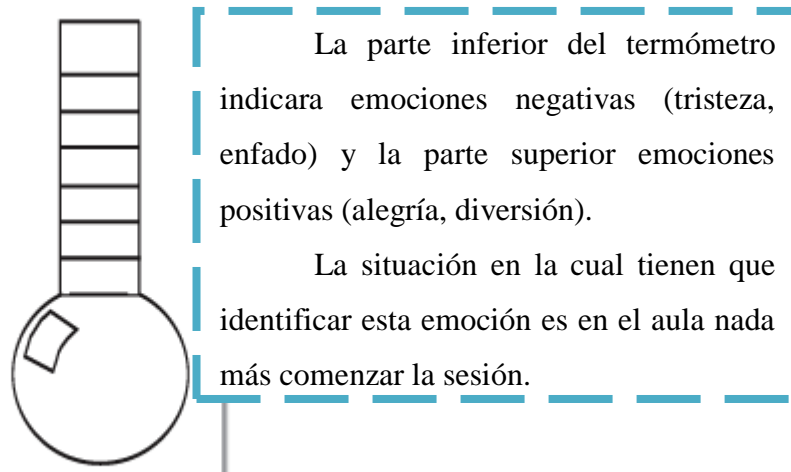


Fig. 3—Termómetro de dolor. Tomado de Wicks-Nelson e Israel, 1997 (13).

**Tiempo estimado:** 5 minutos

### **Actividad 2. Mi compañero/a es...**

**Objetivo:** con esta actividad se pretende tomar conciencia de la importancia de decir cosas positivas a los demás.

**Síntesis de la actividad:** cada alumno/a tendrá que pensar y escribir una característica positiva de su compañero/a de al lado. Una vez pensadas se dirán en alto y se les preguntará a algunos alumnos sobre cómo se han sentido.

**Tiempo estimado:** 10 minutos

### **Actividad 3. Y yo, ¿Qué cosas buenas tengo?**

**Objetivo:** pensar y expresar autoafirmaciones positivas y reflexionar e identificar en que momentos se dicen a ellos mismos tanto cosas positivas como negativas.

**Síntesis de la actividad:** se les pedirá a los alumnos que escriban en un papel 4 o 5 cosas buenas sobre ellos mismos (ya sea relacionado con su forma de ser, su aspecto físico, su habilidad en alguna actividad...). A continuación se pedirán algunos voluntarios para leer en alto las cosas que han escrito y se le pedirá reflexionen e identifiquen en qué situaciones son capaces de decirse cosas positivas de ellos mismos. Por último se les pedirá que reflexionen e identifiquen en que momentos o situaciones se dicen cosas negativas, y en las que lo hacen por qué motivos son. Se hará un esquema

en la pizarra en el que pondremos en que situaciones nos decimos cosas negativas y los motivos. Por ejemplo: por falta de competencia, por miedo a equivocarse, etc.

**Tiempo estimado:** 30 minutos

## **Sesión 2. Identificación y reconocimiento de emociones negativas**

El objetivo de esta sesión es mejorar el reconocimiento en el lenguaje no verbal (muy breve). Por otro lado, los alumnos deberán reconocer y tomar conciencia sobre las formas más adecuadas de expresar emociones negativas y saber responder ante las emociones negativas de otra persona.

### **Actividad 1. Veo veo...**

**Objetivo:** identificar las emociones negativas, en concreto enfado/ira y tristeza, en lenguaje no verbal en otras personas y analizar los indicadores de lenguaje no verbal característicos de cada emoción.

**Síntesis de la actividad:** la actividad consistirá en el visionado de un video en el que los personajes afrontan una emoción negativa que sienten de manera negativa. Preguntaremos a los alumnos que han observado y reflexionaremos sobre si es la mejor manera de reaccionar ante una situación similar.

**Material:**

<https://www.youtube.com/watch?v=h2vsd-DYWt0>

**18.20**

**Tiempo estimado:** 15 minutos

### **Actividad 2. Situaciones**

**Objetivo:** 1) relacionar la influencia de las diferentes emociones en el cuerpo (fisiológico), en el pensamiento (cognitivo) y en sus acciones (comportamental) y ser consciente de ello. 2) afrontar de manera positiva y constructiva emociones negativas en uno mismo, en concreto el enfado/ira y la tristeza.

**Modelado:**

*“Paula y Ana están trabajando en equipos. Paula da su opinión, pero a Paula no le parece bien lo que dice Ana y le dice “vaya tontería, siempre dices tonterías, eres tonta. Paula se queda cabizbaja y triste.”*

Se modelara la siguiente situación afrontando la emoción negativa desde el punto de vista propuesto en la situación (negativo) y a continuación se modelara desde el punto de vista del afrontamiento positivo, que será lo que después tendrán que hacer los alumnos en la actividad posterior.

**Síntesis de la actividad:** se repartirá a cada grupo una situación, la cual los propios alumnos tendrán que representar. Serán dos situaciones distintas, una de ellas el afrontamiento hacia una emoción negativa es positivo y en la otra negativo, mediante el role-playing tendrán que relacionar las diferentes emociones en el cuerpo (¿Qué han sentido? ¿Cómo se han sentido?) y analizaremos y reflexionaremos sobre cuál es la mejor forma de actuar ante una emoción negativa.

**Material:**

*“En el patio varios de los niños de la clase están jugando al fútbol. Llega Juan preguntando si puede jugar y el resto de niños le dicen que no puede jugar porque ya son muchos en el equipo. Juan, sin decir nada, se va cabizbajo y se sienta solo en una esquina.”*

Los alumnos tendrán que dramatizar esta situación tal y como lo he hecho yo en el modelado, es decir, en primer lugar representarla tal y como se describe en el caso y reflexionar sobre que han sentido y a continuación tendrá que volver a representarla pero afrontando la emoción negativa de manera positiva y constructiva.

**Tiempo estimado:** 30 minutos

### Sesión 3. Gestión de emociones negativas

El objetivo de esta sesión es que, a través de distintas actividades, los niños tomen conciencia de la importancia de gestionar de manera constructiva sus emociones. En concreto, que aprendan a gestionar las emociones o sentimientos negativos y buscar una serie de estrategias para dicha gestión.

#### **Actividad 1. Siento luego actúo**

**Objetivo:** identificar las emociones ante una situación concreta, identificar la predisposición a la acción de cada emoción, plantear respuestas posibles desarrollando e


identificando diferentes estrategias, gestionando constructivamente estas emociones o sentimientos.

**Síntesis de la actividad:** la autora de este texto ira leyendo determinadas situaciones. En grupos de 3 personas, identificaremos la emoción que se siente ante la situación explicada, cuál es el primer impulso y si ese comportamiento nos favorece o no. Si es que no lo hace, deberán crear posibles respuestas de comportamiento ante esa emoción. Para esto dispondrán de una ficha. Después de trabajar con estas emociones reflexionaremos en gran grupo sobre las posibles respuestas y obtendremos un listado de estrategias.

### **Material:**

#### **a) Emociones y respuestas**

\* Tabla a rellenar por los alumnos

Situación	Emoción	Primer impulso	¿Me conviene esta respuesta? 	Respuestas posibles
1				
2				
3				
4				
5				

**Situación 1 (decepción):** Hoy en clase la profesora de matemáticas ha repartido el último examen que hemos hecho este trimestre. Lo he suspendido... las matemáticas no son mi punto fuerte, pero para este examen me había esforzado mucho, parece ser que nunca voy a conseguir aprobar...

**Situación 2 (estrés):** Mañana por la mañana tengo un examen de lengua castellana. No he tenido tiempo para estudiar estos últimos días, o eso es lo que me digo a mí misma. La cosa es que mañana será el examen y solo tengo esta tarde para estudiar. Mi madre me ha llamado para decirme que esta tarde tengo que ir al dentista para empastarme una muela. Yo no me acordaba y por lo menos voy a perder dos horas, no sé si tendré tiempo suficiente para estudiar.

**Situación 3 (ira):** Mi compañera de mesa no es muy responsable. Muchas veces no atiende en clase y cuando se aburre empieza a hablarme sin

parar. Además me coge los bolis del estuche sin permiso y eso no me gusta nada.

**Situación 4 (miedo):** Nunca me han gustado los animales. Mañana por la mañana tenemos una excursión a Faunia. Muchos de mis compañeros ya lo conocen y me han contado que hay muchas zonas del parque en las que los animales están sueltos. Mi madre ya ha pagado la excursión por lo que no me queda más remedio que ir.

**Situación 5 (tristeza):** Hoy en el recreo de comedor he discutido con una de mis mejores amigas. Otras compañeras de la clase le han dicho que yo he dicho que no sabe bailar. Yo en ningún momento he dicho eso, se lo he intentado explicar pero ella no me cree... no me ha dirigido la palabra en todo el día y no me siento nada bien.

**Tiempo estimado:**40 minutos

### **Actividad 2. Corto**

**Objetivo:** ante la emoción negativa del enfado, conocer una estrategia que ayuda a gestionarla de una manera constructiva

**Síntesis de la actividad:** visionado de un corto

**Material:** Video “Solo respira”

<https://www.youtube.com/watch?v=qn63c9JgoN8>

**Tiempo estimado:**10 minutos

## **Sesión 4. Empatía: introducción y tipos**

El objetivo de esta sesión es comenzar a familiarizarse con el significado de empatía, conocer los distintos de empatía que hay (cognitiva y afectiva) e identificar en situaciones cotidianas cuando dos personas están empatizando.

### **Actividad 1. Lluvia de ideas**

**Objetivo:** el objetivo de esta actividad es que el alumnado exponga los conocimientos que tienen sobre lo que es la empatía.



**Síntesis de la actividad:**se propondrá una lluvia de ideas con preguntas iniciales como ¿Qué es la empatía?, ¿Cómo se empatiza con otra persona?, ¿Cómo podemos saber cuándo otra persona esta empatizando con nosotros?

**Tiempo estimado:**10 minutos

**Actividad 2. ¿Qué tipos de empatía existen?**(basada en una de la sesiones de Alba María López Casas 2015/16)

**Objetivo:**diferenciar entre empatía cognitiva y empatía afectiva.

**Síntesis de la actividad:**mediante un esquema y a través de diferentes ejemplos explicaremos al grupo la diferencia entre los dos tipos de empatía:

- ✓ Empatía cognitiva: se refiere a la capacidad para identificar y comprender las emociones y el punto de vista de otras personas.
- ✓ Empatía afectiva: se refiere a las sensaciones y sentimientos que recibimos en respuestas a las emociones de los demás; esto puede ser por la semejanza de lo que esa persona está sintiendo o porque simplemente sentirnos mal cuando detectamos que la otra persona está mal.

Ejemplos:

1. Cuando veo que mi amiga esta triste yo también siento tristeza
2. Me doy cuenta cuando mi hermano esta triste
3. Cuando se ríen de mi amigo me siento muy mal
4. Me doy cuenta de que mi amigo siente frustración cuando no le salen los problemas de matemáticas e intento ayudarle
5. Cuando mis amigos pelean, me agobio, me siento mal

Después de esta explicación se pedirá al alumnado que pongan ejemplos de su día a día.

**Tiempo estimado:** 15 minutos

### **Actividad 3. Pareja empática**

**Objetivo:** reflexión de a propia acción de los alumnos que representen el problema dado. Los alumnos que no representen el problema dado tendrán que reflexionar sobre lo aprendido en la sesión y observar si sus compañeros lo ponen en práctica.

**Síntesis de la actividad:** se pide a dos alumnos voluntarios que representen un problema dado empleando en la medida que puedan ambos tipos de empatía ante la situación del otro. Una vez terminada la representación, se realizara una reflexión con todo el grupo sobre el tipo de empatía vista y como se pueden promover ambas.

**Material:**

*“Martina y Juan están sentados en equipo. Juan se gira un poco para mirar el cuaderno de Martina. Ella, al ver esto, se enfada muchísimo, se levanta, da un golpe en la mesa y empieza a gritar a Juan que le esta copiando, pone un estuche en medio para que Juan no pueda ver nada y va corriendo a chivarse a la profesora”*

**Tiempo estimado:** 25 minutos

## Sesión 5. Toma de conciencia de la empatía

En primer lugar haremos un recordatorio de la sesión anterior para recordar la última actividad realizada que tiene mucho que ver con la que se va a realizar en esta sesión. El objetivo de esta sesión es profundizar en las características de la empatía. Para ello se desarrollaran diferentes actividades en las que tendremos que buscar estrategias para poder empatizar con la otra persona.

### **Actividad 1. Puesta en práctica**

**Objetivo:**se pretende favorecer la reflexión de la propia acción respecto a los contenidos trabajados a través de una actividad de *role-playing*.

**Síntesis de la actividad:**se colocaran los niños en parejas, cada uno/a de los miembros de la pareja contara a su compañero/a un problema, el otro tendrá que mostrar una actitud empática, después se intercambiaran los papeles. Posteriormente juntaremos dos parejas y se realizara una corrección entre iguales. Se proporcionaran *feedback* de una pareja a otra acerca de cómo se ha desarrollado el *role-playing*. Para terminar reflexionaremos en gran grupo sobre cómo nos hemos sentido al empatizar con la otra persona, para realizar de manera más constructiva esta discusión grupal se irán retomando las aportaciones de cada uno de los grupos sobre lo observado en la representación de la situación.

**Tiempo estimado:** 45 minutos

## Sesión 6. Introducción a mis derechos

El objetivo de esta sesión es tomar conciencia de la importancia de defender nuestro derecho a decir que no y defender nuestro punto de vista frente a los demás, sin herir los sentimientos de la otra persona. Para ello, vamos a realizar una actividad en la que trabajando en equipos de 3-4 personas, tendrán que resolver una serie de situaciones, las cuales después tendrán que representar.

### **Actividad 1. ¿Somos capaces de decir que no?**

**Objetivo:** reflexionar sobre cuándo somos capaces de decir que no a algo que no nos interesa; en que situaciones sí lo hacemos y en cuáles no.

**Síntesis de la actividad:** comenzaremos con una breve lluvia de ideas sobre lo que son los derechos y, en concreto, el derecho a decir que no y a defender nuestro punto de vista frente a los demás. Guiaremos esta actividad con preguntas del tipo: ¿Qué son para vosotros los derechos?, ¿tenéis derecho a decir que no?, ¿en qué situaciones habéis dado una negativa a alguien?, ¿sois capaces de dar una negativa a un muy amigo vuestro?, ¿y a alguien que no lo es?, ¿alguna vez habéis sentido que no han respetado vuestro punto de vista?

**Tiempo estimado:** 10 minutos

### **Actividad 2. Video: los derechos de los niños**

**Objetivo:** el visionado de este video tiene como finalidad que los niños conozcan que son los derechos y conocer algunos de ellos.

**Material:** <https://www.youtube.com/watch?v=bRgj-Hz8dWQ>

**Tiempo estimado:** 10 minutos

### **Actividad 3. Situaciones comprometidas**

**Objetivo:** defender mi punto de vista ante las demás personas y sin herir sus sentimientos, independientemente de que sean mis amigos o no.

**Síntesis de la actividad:** dividiremos la clase en grupos de 4-5 personas y repartiremos a cada grupo unas fichas con cuatro situaciones diferentes. Los alumnos deberán reflexionar sobre lo que ocurriría si en esas situaciones no defienden sus derechos. Una vez que han completado las fichas la autora del texto retomará las aportaciones de los alumnos dando *feedback* a cada uno de los grupos.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

**Materiales:** Fichas seleccionadas de Vallés Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (1996). Las habilidades sociales en la escuela. *Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

Situaciones:

1. Alguien de tu grupo de amigos siempre quiere mandar y tú siempre haces lo que él dice.
2. Siempre estas prestando tus cosas de clase al compañero de mesa, el nunca trae nada.
3. Te están echando la culpa de algo que no has hecho y tú te callas.
4. Te han devuelto menos dinero del debido al comprar chucherías y tú no has dicho nada.

## Sesión 7. Defiendo mi opinión y mi punto de vista

El objetivo general de esta sesión sería además de tomar conciencia de la importancia de defender mi opinión ante los demás –ya trabajados en la sesión anterior– refiere a enseñar a los alumnos a defender su punto de vista sin herir los sentimientos de los demás mediante una serie de estrategias comunicativas.

### Actividad 1. Representamos las situaciones

**Objetivo:** tomar conciencia a través de la acción con una representación de *role-playing*.

**Modelado:** la autora de este texto realizara el modelado de esta actividad con el siguiente ejemplo

*“Estas haciendo las tareas en clase y tu compañero te está molestando. Tú quieres terminar el trabajo. Le digo adecuadamente que deje de molestarme”*

Estrategias comunicativas a trabajar:

- Utilizar expresiones para que las otras personas nos resten atención:  
*“escúchame un momento...”*
- Decir lo que piensas sobre el tema o la situación de la que se trate. Exponer tus puntos de vista y tu visión personal. Para ello se pueden utilizar frases

cortas, mensajes claros y breves, tono de voz firme, cordial y agradable, etc.:

*“mi opinión sobre este tema es...”, “Yo opino que...”*

- Principios de comunicación de apoyo (PCA)

**Congruente, no incongruente** *“tu comportamiento en verdad me molesta”* frente a *“¿parezco molesto? No, todo está bien”*

**Descriptiva, no evaluativa** *“esto es lo que ocurrió; esta es mi reacción; he aquí una sugerencia que podría ser más aceptable”* frente a *“está mal por haber hecho lo que hiciste”*

**Orientada al problema, no orientada a la persona** *“¿Cómo podemos resolver este problema?”* frente a *“es por ti que el problema existe”*

**Validar, no invalidar** *“yo tengo algunas ideas, pero ¿tendrías alguna sugerencia?”* frente a *“no lo entenderías, por lo que lo hare a mi manera”*

**Especifica, no global** *“me has interrumpido tres veces durante la exposición”* frente a *“siempre estas tratando de llamar la atención”*

**Conjuntiva, no disyuntiva** *“en relación con lo que acabas de decir, quisiera plantear otro punto”* frente a *“quiero decir algo (sin importar lo que acaba de decir el otro)”*

**Síntesis de la actividad:** utilizando las situaciones de la última actividad de la sesión anterior, se escogerán 4 grupos para que cada uno de ellos represente una de las situaciones anteriores, pero en este caso, tendrán que cambiar la situación y actuar en este caso defendiendo sus derechos, al contrario que en la actividad anterior. El resto del alumnado tendrá que observar y reflexionar sobre la manera en la que se representan las situaciones. Al finalizar las representaciones se reflexionara de manera conjunta y se dará *feedback* a los grupos.

**Tiempo estimado:** 25 minutos

## **Actividad 2. ¿Cómo lo decimos?**

**Objetivo:** que los alumnos aprendan a defender sus derechos de manera constructiva y sin herir los sentimientos de los demás, partiendo de las estrategias comunicativas enseñadas en la actividad anterior.

**Síntesis de la actividad:** se repartirá a cada alumno una ficha en la que aparecerán cuatro situaciones en las cuales aparecen unas imágenes y al lado un recuadro en el que tendrán que escribir como le dirían su compañero que no están de acuerdo o defender sus propios derechos. A continuación, se pedirá a cuatro voluntarios que salgan a realizar una dramatización. El resto de compañeros reflexionaran y darán feedback a sus compañeros una vez que hayan terminado la dramatización.

**Material:** Fichas seleccionadas de Vallés Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (1996). Las habilidades sociales en la escuela. *Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

Situaciones:

1. Estas esperando tu turno en un juego y llega un compañero y se pone delante de ti. Tú ya llevas un buen rato esperando a que te toque jugar.
2. Un compañero de la clase se está riendo porque te has equivocado al responder una pregunta.
3. Algunos de tus compañeros te acusan de que te has chivado al profesor. Tú no has sido.

**Tiempo estimado:** 20 minutos

### **Actividad 3. Tengo derecho a...**

**Objetivo:** reflexionar sobre algunos de los derechos que tenemos, enfocados a la vida en el centro escolar.

**Síntesis de la actividad:** la autora del texto preguntara a los alumnos sobre cuáles son, después de haber realizado las actividades anteriores, algunos de los derechos fundamentales que tenemos y que debemos defender cuando estamos en el centro escolar.

**Material:** guión de apoyo a los alumnos:

TENGO DERECHO A...

1. Equivocarme alguna vez
2. **Pensar de modo diferente**
3. **Expresar mis opiniones**
4. Hacer peticiones y **rechazar algunas inadecuadas**
5. **Expresar mi alegría, enfado...**
6. **Elogiar a los demás y recibir elogios**
7. Utilizar adecuadamente las cosas

## 8. Que no se aprovechen de mi

9. Aprender

10. ...

**Tiempo estimado:** 10 minutos

### Anexo 5. Instrumentos de evaluación para el alumnado

#### a) Evaluación Inicial

- **Bloque I.** Identificación, reconocimiento y gestión de emociones negativas

#### Lee y responde a las preguntas

*“Quedan escasos cinco minutos para que suene el timbre para ir al recreo, en la clase los alumnos comienzan a coger los abrigo para colocarse en fila y salir al patio. Patricia se coloca la primera en la fila, pero de repente se da cuenta que se le ha olvidado coger su almuerzo y va a buscarlo. A todo esto llega Almudena y se coloca la primera en la fila, cuando Patricia vuelve y ve que Almudena se ha puesto la primera, Patricia le dice: ¡quítate! Y seguidamente la da un empujón. Almudena se va hacia atrás cabizbaja y se coloca la última. El resto de compañeros que han visto lo que ha pasado, no saben que decir y se quedan callados. Finalmente salen todos al patio.”*

1. ¿Cómo creéis que se ha sentido Almudena? (mejorar el reconocimiento de las emociones negativas en uno mismo y en los demás)
2. ¿Qué debería haber hecho Patricia al ver que otro compañero se ha puesto en su lugar? (mejorar el reconocimiento de las emociones negativas en uno mismo y en los demás)
3. ¿Qué podía haber hecho Almudena para no sentirse así? (promover la expresión adecuada de emociones negativas y gestionarlas de manera constructiva)
4. ¿Qué puede hacer Almudena ahora que se siente mal para cambiar su estado de ánimo? (promover la expresión adecuada de emociones negativas y gestionarlas de manera constructiva)
5. ¿Cómo pueden saber los compañeros de Almudena que se ha sentido mal? (potenciar respuestas adecuadas ante las emociones negativas de los demás)

6. ¿Creéis que sus compañeros pueden hacer algo para que **Almudena** se sienta mejor? ¿Cómo? (potenciar respuestas adecuadas ante las emociones negativas de los demás)

- **Bloque II. La Empatía**

**Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)**

(Ítems seleccionados según contenidos del programa)

**Las preguntas presentadas no tienen respuestas correctas o incorrectas, por lo que es importante que contestes con sinceridad. Además, el cuestionario es anónimo por lo que nadie sabrá qué piensas u opinas respecto a ellas. Para responder ten en cuenta lo siguiente y rodea el número que consideres según tu opinión:**

- 1 Nunca**
- 2 Rara vez**
- 3 A veces**
- 4 Casi siempre**
- 5 Siempre**

	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de las personas que me rodean.					
Rara vez reconozco cómo se siente una persona cercana a mí con sólo mirarla.					
Cuando un/a amigo/a se ha portado mal conmigo, intento entender los motivos por los que lo ha hecho.					
Reconozco fácilmente cuándo alguien cercano/a está de mal humor.					
Pocas veces me doy cuenta cuándo la persona que tengo al lado se siente mal.					



Frente a una situación, intento ponerme en el lugar de las personas cercanas a mí para saber cómo actuarán.					
Si tengo mi opinión clara, presto poca atención a la opinión de los/as demás.					
Cuando alguien tiene un problema, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.					
Me resulta difícil ponerme en el lugar de otras personas, para ver las cosas como ellas.					
Intento comprender mejor a mis amigos/as poniéndome en su lugar.					
Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están contentas, aunque no me hayan contado el motivo.					
Cuando no estoy de acuerdo con un/a amigo/a, me resulta difícil entender su punto de vista.					
Me doy cuenta cuando alguien cercano/a intenta esconder sus verdaderos sentimientos.					

- **Bloque III. Mis derechos**

**Las preguntas presentadas no tienen respuestas correctas o incorrectas, por lo que es importante que contestes con sinceridad. Además, el cuestionario es anónimo por lo que nadie sabrá qué piensas u opinas respecto a ellas. Para responder ten en cuenta lo siguiente y rodea el número que consideres según tu opinión:**

**6 Nunca**

**7 Rara vez**

**8 A veces**

**9 Casi siempre**

**10 Siempre**

	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Quando estoy en el patio jugando con un amigo/a mío/a, soy capaz de defender mi punto de vista cuando él/ella no está de acuerdo conmigo.					
Quando estoy en el patio hablando con un compañero/a de clase, soy capaz de defender mi punto de vista cuando él/ella no está de acuerdo conmigo.					
Quando estamos debatiendo en clase sobre algún tema en concreto, soy capaz de dar mi opinión.					
Quando otros están en desacuerdo conmigo, trato de ver la cuestión desde todos los posibles puntos de vista.					
Quando estamos en clase, soy capaz de decir que no a un compañero/a cuando no me parece lo que me pide sin herir sus sentimientos.					
Quando estamos hablando sobre un tema en el recreo, soy capaz de dar mi opinión, respetando la opinión de los demás.					
Quando estamos en clase, soy capaz de decir que no a un amigo/a mío cuando no me parece bien lo que me pide sin herir sus sentimientos.					
Soy capaz de defender mi punto de vista cuando tengo que hablar o exponer una idea delante de toda la clase.					

Cuando estamos en el recreo, soy capaz de decir que no a un compañero/a cuando no me parece lo que me pide sin herir sus sentimientos.					
Cuando estamos en el recreo, soy capaz de decir que no a un amigo/a mío cuando no me parece bien lo que me pide sin herir sus sentimientos.					

## b) Evaluación Final

- **Bloque I.** Identificación, reconocimiento y gestión de emociones negativas

### Lee y responde a las preguntas

*“**Marcos** y **Juan** son compañeros de equipos. La profesora ha pedido a los equipos que hagan una actividad por equipos. A **Marcos** le gusta mucho decir a los demás lo que tienen que hacer, y le está diciendo a **Juan** todo el rato cómo tiene que hacer las cosas. De repente, después de que **Marcos** le haya dicho mil veces a **Juan** las cosas que tiene que hacer, **Juan** se pone a llorar. Los demás compañeros del equipo no saben muy bien porque está llorando y no dicen nada.”*

1. ¿Cómo creéis que se ha sentido **Juan**? (mejorar el reconocimiento de las emociones negativas en uno mismo y en los demás)
2. ¿Qué debería haber hecho **Marcos** al ver que Juan se ha puesto a llorar? (mejorar el reconocimiento de las emociones negativas en uno mismo y en los demás)
3. ¿Qué podía haber hecho **Juan** para no sentirse así? (promover la expresión adecuada de emociones negativas y gestionarlas de manera constructiva)
4. ¿Qué puede hacer **Juan** ahora que se siente mal para cambiar su estado de ánimo? (promover la expresión adecuada de emociones negativas y gestionarlas de manera constructiva)
5. ¿Cómo pueden saber los compañeros de **Juan** que se ha sentido mal? (potenciar respuestas adecuadas ante las emociones negativas de los demás)

6. ¿Creéis que sus compañeros pueden hacer algo para que Juan se sienta mejor? ¿Cómo? (potenciar respuestas adecuadas ante las emociones negativas de los demás)
- 7.

- **Bloque II. La Empatía**

**Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)**

(Ítems seleccionados según contenidos del programa)

**Las preguntas presentadas no tienen respuestas correctas o incorrectas, por lo que es importante que contestes con sinceridad. Además, el cuestionario es anónimo por lo que nadie sabrá qué piensas u opinas respecto a ellas. Para responder ten en cuenta lo siguiente y rodea el número que consideres según tu opinión:**

**11 Nunca**

**12 Rara vez**

**13 A veces**

**14 Casi siempre**

**15 Siempre**

	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de las personas que me rodean.					
Rara vez reconozco cómo se siente una persona cercana a mí con sólo mirarla.					
Cuando un/a amigo/a se ha portado mal conmigo, intento entender los motivos por los que lo ha hecho.					
Reconozco fácilmente cuándo alguien cercano/a está de mal humor.					
Pocas veces me doy cuenta cuándo la persona que tengo al lado se siente mal.					

Frente a una situación, intento ponerme en el lugar de las personas cercanas a mí para saber cómo actuarán.					
Si tengo mi opinión clara, presto poca atención a la opinión de los/as demás.					
Cuando alguien tiene un problema, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.					
Me resulta difícil ponerme en el lugar de otras personas, para ver las cosas como ellas.					
Intento comprender mejor a mis amigos/as poniéndome en su lugar.					
Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están contentas, aunque no me hayan contado el motivo.					
Cuando no estoy de acuerdo con un/a amigo/a, me resulta difícil entender su punto de vista.					
Me doy cuenta cuando alguien cercano/a intenta esconder sus verdaderos sentimientos.					

- **Bloque III. Mis derechos**

**Las preguntas presentadas no tienen respuestas correctas o incorrectas, por lo que es importante que contestes con sinceridad. Además, el cuestionario es anónimo por lo que nadie sabrá qué piensas u opinas respecto a ellas. Para responder ten en cuenta lo siguiente y rodea el número que consideres según tu opinión:**

**16 Nunca**

**17 Rara vez**

**18 A veces**

**19 Casi siempre****20 Siempre**

	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
Cuando estoy en el patio jugando con un amigo/a mío/a, soy capaz de defender mi punto de vista cuando él/ella no está de acuerdo conmigo.					
Cuando estoy en el patio hablando con un compañero/a de clase, soy capaz de defender mi punto de vista cuando él/ella no está de acuerdo conmigo.					
Cuando estamos debatiendo en clase sobre algún tema en concreto, soy capaz de dar mi opinión.					
Cuando otros están en desacuerdo conmigo, trato de ver la cuestión desde todos los posibles puntos de vista.					
Cuando estamos en clase, soy capaz de decir que no a un compañero/a cuando no me parece lo que me pide sin herir sus sentimientos.					
Cuando estamos hablando sobre un tema en el recreo, soy capaz de dar mi opinión, respetando la opinión de los demás.					
Cuando estamos en clase, soy capaz de decir que no a un amigo/a mío cuando no me parece bien lo que me pide sin herir sus sentimientos.					
Soy capaz de defender mi punto de vista cuando tengo que hablar o exponer una idea delante de toda la clase.					
Cuando estamos en					

el recreo, soy capaz de decir que no a un compañero/a cuando no me parece lo que me pide sin herir sus sentimientos.					
Quando estamos en el recreo, soy capaz de decir que no a un amigo/a mío cuando no me parece bien lo que me pide sin herir sus sentimientos.					

### **Anexo 6. Cuestionario de satisfacción para docente**

- ✓ ¿Qué crees que ha aportado el programa a tus alumnos?
- ✓ ¿Qué crees que te ha aportado a ti como tutor?
- ✓ Puntúa tu nivel de satisfacción (1;muy poco, 4;mucho) con los siguientes aspectos:
  - Satisfacción con las sesiones:
  - Satisfacción con las actividades:
  - Satisfacción con la organización:
  - Satisfacción con los materiales empleados:
  - Satisfacción con los resultados:
- ✓ ¿Qué cosas crees que se pueden mejorar del programa? ¿Cómo lo harías?
- ✓ ¿Qué cosas consideras positivas del programa?
- ✓ ¿Crees que los materiales, actividades y el programa en si te pueden ser útiles para otros cursos y tutorías?
- ✓ ¿Necesitarías ayuda en algún aspecto para utilizar el programa autónomamente? ¿en qué?
- ✓ ¿Utilizarías el programa otros años o con otros grupos?